

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

MARIA APARECIDA PACHECO

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
PRESENCIAL SOBRE A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA  
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Belo Horizonte  
2019

Maria Aparecida Pacheco

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
PRESENCIAL SOBRE A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA  
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedades

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Belo Horizonte – MG

2019

P116p  
T

Pacheco, Maria Aparecida, 1968-

A percepção dos alunos do curso de pedagogia presencial sobre a oferta da disciplina de libras na modalidade de educação a distância [manuscrito] / Maria Aparecida Pacheco. - Belo Horizonte, 2019.  
208 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Gláucia Maria dos Santos Jorge.

Coorientador: Regina Célia Passos Ribeiro de Campos. Bibliografia: f. 185-196.

Anexos: f. 197-208.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Teses. 3. Língua brasileira de sinais -- Teses. 4. Educação especial -- Teses. 5. Professores de educação especial -- Formação -- Teses. 6. Surdos -- Linguagem -- Teses. 7. Surdos -- Educação -- Teses. 8. -- Teses.

I. Título. II. Jorge, Gláucia Maria dos Santos, 1967-. III. Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

---

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL  
SOBRE A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **MARIA APARECIDA PACHECO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge – Orientadora  
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof(a). Regina Célia Passos Ribeiro de Campos - Coorientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Breyner Ricardo de Oliveira  
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof(a). Daniel Ribeiro Silva Mill  
Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Sônia Maria Rodrigues  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

*Dedico este trabalho aos meus queridos e amados pais: minha mãe, Elza, que me ensinou sabiamente a amar ao próximo e a ter fé na vida e, principalmente, em Deus; meu pai, Sebastião, pela alegria contagiante e por me ensinar o valor do trabalho. Obrigada por cuidarem de mim incondicionalmente.*

*A meu filho, Túlio Pacheco Boaventura, meu amigo, companheiro, confidente e filho maravilhoso. Obrigada pelos conselhos em minha vida particular e acadêmica. Você me ajudou muito na construção desta pesquisa.*

*Esta é uma singela maneira de dizer o quanto os amo  
E o quanto a minha vida é preciosa ao lado de vocês.*

## Agradecimentos

À orientadora, professora Gláucia Jorge, pela paciência na orientação e pelo incentivo, que tornaram possível a conclusão desta dissertação. À coorientadora, professora Regina Célia, por me incentivar a fazer o mestrado e pelas orientações ao longo do projeto e da dissertação. Você fez meu sonho tornar-se realidade.

Aos professores membros da banca, Breyner Oliveira, pela contribuição no desenvolvimento desta pesquisa desde o início; Daniel Mill, pelo conhecimento na área da educação a distância, imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa e Sônia Rodrigues, pela contribuição na área da educação inclusiva e de educação especial. Foi um prazer tê-los na banca.

A todas as professoras do Núcleo de Libras da UFMG, Elidéa, Giselli, Michelle e Rosana, pela permissão e apoio para a realização desta pesquisa, e aos tutores e monitores, em especial a Eva, pelas informações e apoio constante.

Aos técnico-administrativos e professores do DEMET e DEMIN. Em especial, a minha irmã de coração, Ilda, por ser um anjo enviado à Terra para nos ensinar o dom de amar ao próximo. À amiga Patrícia, pelo incentivo em todos os momentos e por me ajudar muito nesta dissertação. Ao amigo Nelson, por me aturar todos estes anos no mesmo ambiente de trabalho e por me dar suporte nos momentos em que eu estava estudando. À amiga Juliana, pelo exemplo de bondade e simplicidade e por me ouvir nos momentos de aflição. A Esteveesson, Isabel, Paulo, Leusléia, Carol e Diego, pela convivência agradável. Ao professor Rodrigo, por sua colaboração, apoio e liberação para que eu pudesse fazer o mestrado. Ao professor Herman, pela maravilhosa convivência nos quatros de coordenação do PPGEM, pela alegria e disposição em sempre me ajudar. Ao professor Dagoberto, por me auxiliar no momento da entrevista de seleção do mestrado e pela amizade. Ao professor Toninho, pelas aulas gramaticais e pelas orientações na escrita. Ao professor Luiz Fernando, pelos conselhos sempre valorosos. À professora Andréia, pelos ensinamentos diários e pelo apoio. Ao professor Bueno, pela ajuda e pelas boas risadas na copa. À professora Berenice, por estar sempre disposta a ajudar, em qualquer momento. Aos professores Cacciopoli e Chaud, amigos que admiro muito e que tenho do lado esquerdo do peito, dentro do coração.

Aos professores do Promestre, em especial a Bernardo, pelos ensinamentos sobre a elaboração do produto educacional; Natalino, por ser esta pessoa tão encantadora e por abrihantar as aulas com os aforismos do poeta Oscar Wilde. À secretária Roberta, Raimundo e Rafael, por terem me ajudado em tudo que precisei.

À Escola de Engenharia, pela ajuda financeira para a participação em congressos.

À equipe do GEINE, amigos e amigas que lutam por um mundo mais inclusivo para as pessoas com deficiência.

À professora Terezinha Rocha, da FaE; professores Rubens, do Design e Leonardo, do Audiovisual; doutoranda Ana Carolina Ferrari, da FaE e ao formando Filipe, do Design, pela contribuição na elaboração e na confecção do Produto Educacional.

Aos amigos da área de Educação Tecnológica e Sociedade, Anderson, Breno, Leles e Zélia, grandes companheiros(a) de caminhada ao longo do mestrado. A minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a presença de vocês.

À Gisele Zanotto, da Fale, Solange, da Engenharia e ao Henrique, da FaE, pelas informações que foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Elza e Sebastião, por terem feito de tudo para que eu pudesse estudar. Sei que não foi nada fácil. Ao meu filho, Túlio, razão do meu viver. Aos meus queridos irmãos, Mauro, por sempre estar presente quando preciso; Marquinho, pela alegria e bondade e ao Márcio. À minha sobrinha Danielle e Paulo César, por me darem uma alegria tão grande ao ser madrinha do Arthur. A querida prima-irmã, Cristiane Viana, amiga de todos os momentos e grande confidente. A Camila Brey Gil, minha nora, mulher guerreira, dedicada e determinada.

Às nobres amigas Luciana, pelos momentos felizes e tristes compartilhados; Ana Maria, que tem um coração que não cabe no mundo; Viviane, pela determinação e alegria; Alessandra que, mesmo estando longe, mora no meu coração e a Jussara, Maria José e Ângela Neto, por me ensinarem a amar o próximo incondicionalmente. Em especial, à amiga, irmã, companheira e conselheira, Rafizza, pelas viagens, confidências, risadas e baladas.

A todos os alunos do PPGEM, em especial ao Ângelo, pelos conselhos e conversas; Daniela, pela ajuda constante; Dircilene, Priscila e Luana, trio de meu coração.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer a pena cada vez mais.

A Deus, pai todo poderoso, obrigada por teus planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos.

“Se você conversa com um homem  
em uma língua que ele entende,  
alcança sua mente. Se você  
conversa com ele em sua língua,  
alcança seu coração” (MANDELA  
*apud* GESSER, 2012, p.8)



## RESUMO

PACHECO, M. A. **A percepção dos alunos do curso de pedagogia presencial sobre a oferta da disciplina de libras na modalidade de educação a distância.** Belo Horizonte: FaE/UFMG. 2019. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge; Coorientadora: Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como os alunos do curso de pedagogia presencial apropriam-se dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio da oferta da disciplina Fundamentos da Libras, na modalidade de educação a distância. A pesquisa, de base qualitativa, compreendeu o estudo de campo de abordagem netnográfica. A coleta de dados se deu por meio de observação não participante da sala de aula virtual onde a disciplina é oferecida, da aplicação de questionários *on-line* e impressos, e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa teve a participação de 16 alunas do curso de pedagogia presencial da UFMG, que responderam ao questionário *on-line* e impresso, sendo que uma delas foi entrevistada. A fim de buscar aporte teórico para fundamentar a discussão sobre o ensino de Libras na modalidade a distância, encontrou-se respaldo nos estudos de Bernardino *et. al.* (2014), Santos *et. al.* (2015) e Frasca (2017), dentre outros. Para discussões referentes à história e à importância da educação de surdos, trabalhos como os de Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2008) e Fernandes (2007) embasaram as discussões ao longo da pesquisa. Sobre a educação a distância no Brasil, os ambientes virtuais de aprendizagem e o Moodle, foram utilizadas as construções de Belloni (2008), Araújo Júnior e Marquesi (2009) e Mill (2016), dentre outros. Em relação a abordagem netnográfica, o trabalho de Kozinets (2014) norteou também importantes reflexões sobre a sala de aula virtual. Os resultados indicaram que a maioria das alunas se encontrava familiarizada com a EaD, entretanto, algumas estavam tendo esta experiência pela primeira vez, o que pode causar um certo grau de estranhamento com a modalidade em questão. Algumas alunas apresentaram dificuldade em acessar a disciplina, por vários motivos como: esquecimento, falta de tempo, acesso à internet com conexão lenta, excesso de trabalho, dentre outros. Constatou-se uma baixa participação das alunas em fóruns e atividades não avaliativas. A participação nas atividades não avaliativas é um pouco maior em relação aos fóruns, porém, ainda é pouco expressiva. As alunas que trabalham têm um perfil de menor envolvimento na disciplina. Perceberam-se dificuldades de adaptação de algumas alunas à EaD e ao acesso ao Moodle. As questões relacionadas às reprovações, desistências e trancamentos dessas alunas apontam que a incorporação da EaD não se dá da mesma forma para todos os alunos. A reflexão proposta possibilitou a compreensão de que o ensino dos Fundamentos de Libras na modalidade a distância, para os alunos do curso de pedagogia presencial é viável, apesar disso, as alunas apropriaram-se de forma insatisfatória dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, para a aprendizagem dos Fundamentos de Libras.

Palavras-chave: Ensino de Libras, Curso de Pedagogia, Educação a Distância, Moodle.

## ABSTRACT

PACHECO, M. A. **The perception of the students of the course of in-class pedagogy on the offer of the discipline of Libras in the modality of On-Line education.** Belo Horizonte: FaE/UFMG. 2019. 214 p. Dissertation (Master in Education) – School of Education, Federal University of Minas Gerais, 2019. Supervisor: Gláucia Maria dos Santos Jorge; Co-supervisor Regina Célia Passos Ribeiro de Campos.

The objective of the present research was to analyze how the students of the in-class course of pedagogy appropriate the resources available in the virtual learning environment Moodle, through the offer of Fundamentals of Libras, in the modality of online education. The qualitative research comprised a field study adopting a netnographic approach. The data collection was carried out through non-participant observation of the virtual classroom where the course was offered, the application of online and printed questionnaires, and semi-structured interviews. Sixteen female students of the classroom course given at UFMG participated in the research. They were asked to answer online and printed questionnaires. One of the students was also interviewed. The studies of Bernardino et. al. (2014), Santos et. al. (2015) and Frasca (2017), among others, were relevant to obtain a theoretical understanding to support the discussion about the teaching of Libras in the online modality. For discussions about the history and importance of education, studies such as those developed by Quadros and Schmiedt (2006), Strobel (2008) and Fernandes (2007) were analyzed. Regarding online learning in Brazil, virtual learning environments and Moodle, the constructions of Belloni (2008), Araújo Júnior and Marquesi (2009) and Mill (2016) were used, among others. On the netnographic approach, the work of Kozinets (2014) also guided important reflections about the virtual classroom. The results indicated that most of the students were familiar with online education, however, some of them were having this experience for the first time, which might have caused some degree of difficulty with the modality in question. Another difficulty was related to access to the course for several reasons, such as forgetfulness, lack of time, slow internet access, overwork, among others. There was low participation of the students in non-evaluative forums and activities. Participation in non-evaluative activities was slightly higher in the forums, however, it was not very expressive. Students who work were less involved in the course. Difficulties of adaptation to online education and access to Moodle were noticed. The number of flunks, withdrawals, and cancellation of registration pointed out that the incorporation of online education does not occur in the same way for all students. The proposed reflection allowed the understanding that the teaching of Fundamentals of Libras in the online modality, for the students of the in-class course of pedagogy, is feasible, nevertheless, the students did not have an adequate understanding of the resources available in the virtual learning environment Moodle, for learning the Fundamentals of Libras.

Keywords: Teaching Libras, Pedagogy Course, Online Education, Moodle.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fórum de dúvidas da disciplina LET.223 em 2011/1 .....	19
Figura 2. Tela inicial da página de abertura da disciplina – versão a partir de 2013/2º .....	82
Figura 3. Números de alunos matriculados na disciplina na modalidade EaD .....	83
Figura 4. Estrutura da disciplina Fundamentos de Libras na modalidade EaD 2017/2 .....	85
Figura 5. Número de cursos por áreas de conhecimento em que a disciplina LET.223 foi considerada difícil (2010-2015) .....	88
Figura 6. Gráfico retenção em atividades LET.223 - Licenciaturas (2017/1).....	89
Figura 7. Gráfico número de alunos matriculados LET.223 - Licenciaturas e Bacharelados (2016/1 a 2017/1) .....	90
Figura 8. Gráfico retenção em atividades LET.223 - Geral e Pedagogia 2017/1 .....	95
Figura 9. Gráfico Retenção em atividades LET.223 - Pedagogia, Licenciaturas e demais cursos (2016/1 a 2017/2).....	96
Figura 10. Print da tela de acesso ao portal minhaUFMG.....	99
Figura 11. Print da tela do portal minhaUFMG após acesso.....	99
Figura 12. Print da tela do portal minhaUFMG para acesso à disciplina LET.223 ..	100
Figura 13. Print da sala de aula virtual da disciplina LET.223.....	101
Figura 14. Print da sala de aula virtual “Sobre a disciplina”.....	102
Figura 15. Print da sala de aula virtual “F.A.Q – Perguntas mais Frequentes” .....	104
Figura 16. Print da sala de aula virtual “Dúvidas Frequentes” .....	105
Figura 17. Print da sala de aula virtual “VLibras”.....	106
Figura 18. Organização de cada aula (módulo) da disciplina.....	108
Figura 19. Etapas da coleta de dados.....	116
Figura 20. Gráfico faixa etária das alunas.....	131
Figura 21. Gráfico turno no Curso .....	132

Figura 22. Gráfico vínculo empregatício.....	132
Figura 23. Gráfico situação na disciplina 2018/2 – Grupo 1 .....	135
Figura 24. Gráfico do número de vezes que frequentou um curso/disciplina de EaD – Grupo 1 .....	138
Figura 25. Gráfico orientação sobre como cursar uma disciplina/curso de EaD – Grupo 1 .....	140
Figura 26. Gráfico orientação sobre como utilizar a plataforma Moodle – Grupo 1.	140
Figura 27. Gráfico sobre a dificuldade em acessar a disciplina no Moodle – Grupo 1 .....	142
Figura 28. Gráfico dos locais de onde mais acessa a disciplina – Grupo 1 .....	143
Figura 29. Gráfico sobre os dispositivos mais utilizados para acessar a disciplina – Grupo 1 .....	145
Figura 30. Gráfico sobre utilização do F.A.Q “Perguntas mais frequentes” – Grupo 1 Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.....	147
Figura 31. Gráfico sobre dúvidas no “Roteiro de Atividades” – Grupo 1 .....	149
Figura 32. Gráfico sobre acesso a aba “Sobre a Disciplina” – Grupo 1 .....	149
Figura 33. Gráfico sobre a utilização do material de apoio da semana – Grupo 1 ..	151
Figura 34. Gráfico sobre a contribuição do material didático – Grupo 1 Fonte:Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.....	153
Figura 35. Gráfico sobre a participação e a importância dos fóruns de discussão – Grupo 1 .....	158
Figura 36. Gráfico sobre a participação nos fóruns de discussão – Grupo 2 .....	159
Figura 37. Gráfico sobre a resposta ao questionário da semana e importância das atividades não avaliativas - Grupo 1 .....	163
Figura 38. Gráfico sobre a resposta das atividades não avaliativas por aluna – Grupo 2 .....	164
Figura 39. <i>Brainstorming</i> para a geração de ideias sobre educação de surdos.....	175
Figura 40. Mapa conceitual sobre educação de surdos .....	176

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Áreas de conhecimento que consideram a disciplina LET.223 difícil .....	87
Tabela 2. Dificuldades encontradas para acessar a disciplina– Grupo 1 .....	142
Tabela 3. Problemas em abrir os vídeos em Libras – Grupo 1 .....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Mapa de recursos e atividades do Moodle .....	39
Quadro 2. Pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da Capes.....	72
Quadro 3. <i>Design</i> instrucional da disciplina LET.223 .....	81
Quadro 4. Cursos que consideram a disciplina LET.223 difícil – Período 2010-2015 .....	87
Quadro 5. Informações disponíveis na tela principal da sala de aula virtual .....	101
Quadro 6. Informações disponíveis na aba “Sobre a Disciplina” .....	103
Quadro 7. Aulas semanais (módulos) da disciplina LET.223 .....	106
Quadro 8. Critério 1 para seleção das participantes da entrevista .....	122
Quadro 9. Critério 2 para seleção das participantes da entrevista .....	122
Quadro 10. Número de alunos do curso de Pedagogia presencial matriculados na disciplina em 2018/2, por ano de ingresso .....	127
Quadro 11. Número de alunas do curso de Pedagogia presencial participantes da pesquisa, por ano de ingresso .....	128
Quadro 12. Critérios para seleção das participantes da entrevista .....	129
Quadro 13. Sujeitos da pesquisa .....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCE	Ambiente Livre e Colaborativo do Estudante
AVA (s)	Ambiente(s) Virtual(is) de Aprendizagem(ns)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOM	Centro de Computação
GEINE	Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
EaD	Educação a Distância
FaE	Faculdade de Educação
Fale	Faculdade de Letras
IES	Instituições de Ensino Superior
LCC	Laboratório de Ciência da Computação
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LET.223	Fundamentos de Libras
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PDF	Portable Document Format
Promestre	Mestrado Profissional em Educação e Docência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b> .....	29
2.1. Educação a Distância: um breve histórico .....	32
2.2. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a EaD sendo concretizada .....	35
2.3. Moodle: recursos e ferramentas de aprendizagem .....	37
2.4. As competências infocomunicacionais e o letramento digital .....	45
<b>3. A HISTÓRIA DOS SUJEITOS SURDOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO</b> .....	51
3.1. Educação de Surdos e o ensino de Português como segunda língua .....	62
<b>4. A LIBRAS E SUA INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	67
4.1. A oferta da disciplina de Libras na modalidade a distância .....	68
4.2. A criação e a oferta da disciplina Fundamentos de Libras na UFMG: uma abordagem geral .....	75
4.3. O Curso de Pedagogia Presencial e a disciplina Fundamentos de Libras .....	92
4.4. A sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras .....	98
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO: DEMARCAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	111
5.1. Netnografia: um modo de realizar pesquisa <i>on-line</i> .....	111
5.2. Instrumentos para a coleta de dados .....	116
5.3. Procedimentos para análise dos dados .....	124
5.4. Planejamento e entrada na sala de Aula Virtual .....	125
5.5. Questionário <i>on-line</i> .....	127
5.6. Entrevistas semiestruturadas .....	129
5.7. Perfil dos sujeitos da Pesquisa .....	131
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	134
6.1. Aspectos Tecnológicos .....	134
6.2 Aspectos Comunicacionais .....	147
6.3. Aspectos Pedagógicos .....	150



<b>7. O PRODUTO EDUCACIONAL E A REFLEXÃO SOBRE SEU PERCURSO.....</b>	<b>172</b>
7.1 – Metodologia para a elaboração do Produto Educacional.....	174
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>197</b>
Anexo 1 –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluna .....	197
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora .....	199
Anexo 3 – Anuência do Núcleo de Libras da UFMG.....	201
Anexo 4 – Questionário <i>on-line</i> e impresso .....	202
Anexo 5–Roteiro da Entrevista 1: Núcleo de Libras da Fale-UFMG .....	206
Anexo 6 –Roteiro da Entrevista 2: aluna do curso de pedagogia presencial .....	207
<b>APÊNDICE: Produto Educacional: Educação de Surdos - Indicação de Materiais Educacionais.....</b>	<b>208</b>

## APRESENTAÇÃO<sup>4</sup>

O presente trabalho nasceu de um interesse que me fez despertar para o assunto da inclusão educacional das pessoas com deficiências. A formação acadêmica em Pedagogia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofereceu-me muitas oportunidades de crescimento e, entre elas, destaco o aprendizado adquirido ao cursar a disciplina Educação Inclusiva e Educação Especial. O interesse pelo tema relacionado à educação de surdos deu-se devido à necessidade de elencar um tema para o artigo do meu projeto final do curso de especialização em educação especial e inclusiva.

Assim sendo, no meu trabalho final, cujo tema foi “Surdo: diferente ou deficiente?”, contextualizei as concepções históricas e ideológicas acerca da trajetória social, política e escolar dos surdos, da Antiguidade até os dias atuais. Também discuti sobre a estigmatização social da incapacidade e das limitações, cujo diagnóstico apontava a surdez como anormalidade, defeito, doença e deficiência. Por outro lado, notei a força e a organização política do movimento surdo que reivindicava seus direitos, com o objetivo de terem suas diferenças reconhecidas, politicamente. Baseando-me em estudos sócio-antropológicos que denunciavam a opressão sofrida pelos surdos, historicamente, reconheci, por meio de sustentações científicas na área da Linguística e da Psicologia, o papel fundamental da língua de sinais e a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento simbólico e do raciocínio lógico.

O interesse pela Educação a Distância (EaD) na pesquisa é fruto das minhas inquietações como aluna na disciplina Fundamentos de Libras *on-line* e também como tutora da mesma disciplina, acompanhando os alunos do curso de pedagogia a distância do Polo de Buritis, MG. Estas vivências deixaram em aberto algumas questões que suscitaram indagações sobre o processo de aquisição, pelos alunos ouvintes, de uma comunicação básica em Libras, além da oferta de uma língua de natureza visual-espacial na modalidade a distância, os aportes tecnológicos

---

<sup>4</sup>Na apresentação, foi utilizada a primeira pessoa do singular, por se tratar de informações sobre a trajetória acadêmica da pesquisadora.

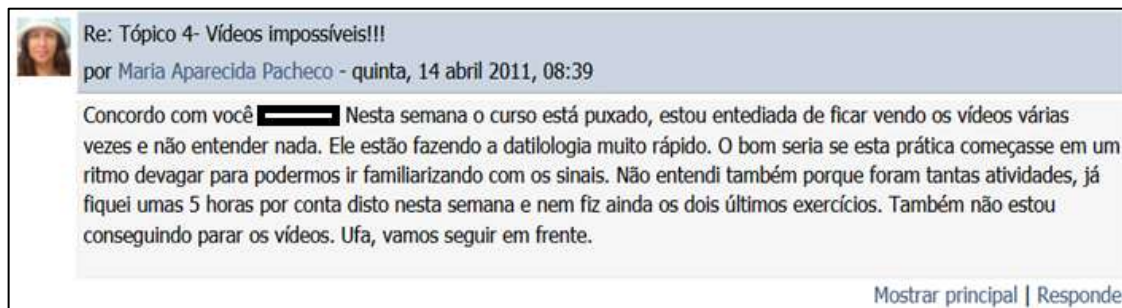
necessários para a realização da disciplina e as dificuldades encontradas pelos alunos no uso das tecnologias disponíveis no ambiente virtual, dentre outras.

As reflexões para a construção desta pesquisa basearam-se também na minha participação, desde 2014, como integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), no qual tenho me dedicado às temáticas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, nos vários ambientes escolares, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse grupo de pesquisa, sob a coordenação da professora Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), tem desenvolvido, desde a sua criação, ciclos de debates e palestras, abertos ao público em geral e aos profissionais da área da Educação, bem como discussões que abordam as temáticas ligadas à inclusão escolar dos diversos públicos da educação especial. Além disso, em 2017, o grupo organizou o I Congresso Mineiro de Inclusão Escolar, evento importante no cenário mineiro educacional e para a visibilidade do grupo como um todo nas diversas instâncias do estado.

Todas essas experiências trouxeram-me uma reflexão sobre a importância da EaD como meio de acessibilidade ao conhecimento e sobre a inclusão das pessoas na garantia de seus direitos à educação. Com o avanço das tecnologias, a questão da inclusão digital e a acessibilidade tornam-se ponto chave para o acesso e a permanência desses sujeitos nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, já que, se a pessoa não está incluída digitalmente, está sendo, provavelmente, excluída socialmente.

A EaD trouxe-me questionamentos sobre as habilidades que os alunos dessa modalidade necessitam desenvolver, como a autonomia no seu processo de ensino aprendizagem, o foco nos estudos, o conhecimento das ferramentas tecnológicas, a distância e a falta de contato direto com professores. Como aluna da referida disciplina, em 2011/1, pude perceber a diferença entre cursar uma disciplina na modalidade presencial e na modalidade a distância. Estas diferenças causaram impactos no início da disciplina. Eu precisava compreender o que é ser uma aluna de

EaD e isto, é claro, causou aflição, estranhamento e dificuldades. Esses problemas foram descritos por mim, no fórum de dúvidas, conforme apresentado na Figura 1.



**Figura 1. Fórum de dúvidas da disciplina LET.223 em 2011/1**

Fonte: Sala da aula virtual da disciplina LET.223 em 2011/1.

Nesse fórum, os alunos descreviam os assuntos relacionados à quantidade de atividades e de textos, a administração do tempo para a participação nas atividades propostas, o tempo necessário para fazer as leituras da semana, assistir aos vídeos e participar dos fóruns e das atividades, além dos problemas enfrentados na visualização dos vídeos, que tinham que ser repetidos várias vezes para se entender a datilologia<sup>5</sup> em Libras e os sinais. Além disso, naquela época, o Moodle ficava fora ar, às vezes, dificultando a realização das tarefas pelos alunos.

Como tutora a distância, pude compreender melhor essas dificuldades, vivenciando essa prática de ensino e sua relevância no processo de inclusão e acesso escolar. A partir das observações, tanto na sala de aula virtual da disciplina como na aula presencial no polo da cidade de Buritiz/MG, pude perceber os desafios enfrentados pelos alunos no uso das Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TDIC)<sup>6</sup> e na EaD. Ao presenciar esses desafios, comecei a questionar também se essas dificuldades poderiam também existir para os alunos do curso de pedagogia presencial, que cursam todas as disciplinas obrigatórias na modalidade presencial, com exceção a disciplina Fundamentos de Libras, que é oferecida na modalidade a distância, como será descrito ao longo deste trabalho. Como, na EaD, o processo de

<sup>5</sup>A datilologia, também conhecido como alfabeto manual, consiste na soletração de uma palavra da língua portuguesa. É utilizado para expressar o nome das pessoas, de localidades e de outras palavras que possuem um sinal (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

<sup>6</sup> Refere-se às tecnologias digitais os computadores, *tablets*, celulares, *smartphones* e outros dispositivos que permita a navegação na internet (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604).

ensino e aprendizagem acontece sem a presença física do professor e de alunos, por meio das TDIC, esta modalidade de educação exige do aluno maior autonomia em seus estudos, além da necessidade de apropriação dos recursos digitais e ferramentas que são apresentadas ao longo do curso, dentre outras características, também destacadas ao longo da pesquisa. Além disso, estão também as questões relacionadas à importância da formação do professor na inclusão educacional das crianças surdas, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todas essas experiências impulsionaram meu interesse em realizar a presente pesquisa, a respeito dos alunos do curso de pedagogia presencial da UFMG que cursam a disciplina Fundamentos de Libras ofertada na modalidade de EaD. Dessa forma, o local pesquisado foi a sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras *on-line*, ofertada pela Faculdade de Letras da UFMG (Fale/UFMG) e os sujeitos participantes foram os alunos do curso de pedagogia presencial da UFMG, que cursaram a disciplina no semestre 2018/2.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Você nunca sabe que resultados virão de sua ação.  
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”*

*Mahatma Gandhi*

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em nossa sociedade tem causado diversas mudanças nos vários campos do saber, inclusive nos estudos da educação, como nos ambientes virtuais de aprendizagem, na formação de professores e nas especificidades da EaD. As tecnologias digitais, que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos, quando chegam às universidades, trazem com elas tensões e questões complexas a serem pensadas.

Nota-se que alguns professores e alunos já apresentam práticas e experiências com essas tecnologias incorporadas no seu cotidiano. Entretanto, outros não participam de forma plena dessa experiência, ou participam precariamente, por não quererem, por questões ideológicas, por resistência ao novo e por fatores econômicos e sociais, dentre outros. A necessidade de pensar como os alunos irão lidar com o uso dessa ferramenta, ao ingressarem no ensino superior, é uma forma de contribuir para que eles façam parte da sociedade em que vivem.

Para o cumprimento do Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), muitas Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive a UFMG, têm oferecido a disciplina de Libras na modalidade a distância, devido à crescente inclusão dessa disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura, principalmente, e de bacharelado. Se, por um lado, essa modalidade permite a matrícula de alunos de diversos cursos, por outro exige uma organização extrema e um grande empenho por parte dos professores responsáveis pela sua oferta no âmbito da UFMG, em especial pelo Núcleo de Libras.

Desta forma, destaca-se a necessidade de se compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a inserção dos alunos do curso de Pedagogia presencial, em uma disciplina ofertada na modalidade a distância como, no caso, Fundamentos de Libras.

Em uma análise realizada sobre a retenção dos alunos do curso de Pedagogia presencial na disciplina LET.223 - Fundamentos de Libras, por meio dos dados do relatório de “Retenção em Atividade Acadêmica”, referente a três semestres consecutivos (2016/1, 2016/2 e 2017/1), constatou-se que esses alunos apresentam uma ocorrência de retenção na disciplina bem mais significativa, em comparação ao segmento dos alunos de licenciatura e de bacharelado, conforme detalhado na revisão bibliográfica desse trabalho.

Assim, considerando os fatores relativos à oferta de uma disciplina na modalidade EaD, ao número considerável de retenções e às atividades disponibilizadas na plataforma Moodle, o foco deste trabalho centrou-se nas seguintes questões:

- Na disciplina Fundamentos de Libras, ofertada na modalidade a distância, esses alunos encontram-se familiarizados com a EaD?
- Quais as formas de acesso, os recursos, as estratégias e as metodologias disponibilizados que objetivam a familiarização desses alunos com a metodologia EaD?

Uma outra questão importante a ser observada é que os alunos do curso presencial de Pedagogia participam de uma nova experiência educacional ao cursarem, na modalidade a distância, a disciplina Fundamentos de Libras.

Diante dessas indagações, é necessário abordar a educação a distância (EaD), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a plataforma Moodle, assim como também a oferta da disciplina LET.223 - Fundamentos de Libras, na modalidade a distância. As questões aqui apresentadas permitirão reflexões mais aprofundadas no contexto da oferta desta disciplina no âmbito da UFMG e das diversas instituições do ensino superior no país, que a oferecem na modalidade de EaD.

Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (BRASIL, 2003) definem a diferença básica entre educação presencial a distância, e apontam que, na EaD,

[ ] o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão

e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2003, p. 3).

Para um aluno de curso presencial, cursar uma disciplina na modalidade a distância envolve questões que abrangem a organização do processo de aprendizagem, a familiaridade com as interações síncronas e assíncronas, seu grau de envolvimento, sua adaptabilidade em lidar com o novo e de controlar seu próprio ritmo de estudo, e sua autonomia nos estudos e no seu processo de aprendizagem.

De acordo ainda com os Referenciais de Qualidade, “não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 7). Dessa forma, uma disciplina ou curso de nessa modalidade podem ter vários formatos diferentes, podendo ser organizados com todas as aulas *on-line*, com alguns encontros presenciais semanais, quinzenais ou mensais, nos dias de semana ou nos finais de semana. Alguns cursos também podem optar por apresentação em videoconferência, com dias e horários fixos, dentre outros modelos.

Em relação às especificidades que diferenciam um curso presencial de um curso a distância, ressalta-se que, um curso superior na modalidade a distância, geralmente, existe um aparato institucional composto por uma equipe multidisciplinar voltada especificamente para esta modalidade de ensino, que prepara os alunos para ingressarem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e aprenderem a ser alunos da EaD. No início do curso, os alunos passam por um período de ambientação, o que implica dizer que eles terão um tempo maior para se adaptarem aos recursos tecnológicos que são disponibilizados neste ambiente virtual. Assim, espera-se que eles estejam preparados para serem alunos de EaD.

Quanto aos alunos de cursos superiores presenciais que cursam algumas disciplinas na modalidade de EaD, o processo de ambientação no ambiente virtual de



aprendizagem vai requerer, em um curto espaço de tempo, o desenvolvimento de habilidades típicas desta modalidade, para que possam engajar-se nos estudos e produzirem conhecimento.

Além disso, nesse ambiente as relações entre alunos e professores estão separadas no tempo e no espaço, exigindo, assim, maior grau de autonomia destes alunos. Pucci e Cesaroli (2018) descrevem que a noção de autonomia no contexto educacional da EaD refere-se à liberdade do aluno para organizar suas próprias ações de aprendizagem.

A separação entre professores e alunos, chamada por Moore (2002, p. 2) de distância transacional, pode afetar profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Segundo este autor, “com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno”. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional, conforme descrito pelo autor.

Devido a importância do conteúdo de Libras para os pedagogos e a dificuldade em relação à distância transacional, será importante investigar o caso dos alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG que cursam a disciplina Fundamentos de Libras, considerando que esta disciplina é a única obrigatória, presente na grade curricular do curso, ofertada na modalidade a distância. Como o aluno tem a opção de incluir, em seu percurso formativo, disciplinas optativas, eletivas e de formação complementar, caso ele não inclua alguma disciplina na modalidade de EaD, ele terá apenas essa disciplina nesta modalidade.

Portanto, é nesse contexto que esta pesquisa se apresenta, considerando as mudanças significativas que ocorreram nos últimos anos na área da EaD e das TDIC, conforme será abordado ao longo do presente trabalho. Para tanto, é necessário, também, compreender o contexto histórico de luta dos sujeitos surdos para terem seus direitos reconhecidos e sua língua legitimada por lei, assim como também sobre o processo educacional destes sujeitos e a importância da formação de professores que irão atuar em sua educação.

A história do processo educacional dos sujeitos surdos e o reconhecimento da língua de sinais como língua materna da comunidade surda foram permeados por entraves que perduram até os dias de hoje. Dentre os problemas enfrentados no dia a dia da escola, destacam-se o não conhecimento da Libras como a língua natural dos sujeitos surdos, a falta de adaptações curriculares necessárias para o ensino de surdos e a escassez de materiais didáticos adaptados às especificidades destes sujeitos, dentre outros. Além disso, o ensino da língua portuguesa para a criança surda tem se pautado erroneamente na sua concepção como primeira língua, sem uma atitude reflexiva sobre a condição sociolinguística do sujeito que tem, a língua de sinais como língua materna.

É nos anos iniciais do ensino fundamental que as crianças surdas, que têm a Libras como sua primeira língua (L1), terão a oportunidade de aprenderem o português escrito como segunda língua (L2). Por esta razão, essas crianças poderão enfrentar muitos problemas e dificuldades advindos de um processo de alfabetização não condizente com as especificidades de sua língua e com os processos de aquisição de uma segunda língua. Nesse sentido, a formação de professores, especificamente dos pedagogos que poderão atuar com esses alunos em um contexto bilíngue, deve se pautar nos aspectos relacionados à língua de sinais, às especificidades do ensino de português escrito como segunda língua e no respeito às diferenças linguísticas destes sujeitos, viabilizando assim uma educação inclusiva de qualidade.

Dessa forma, o pedagogo será, por formação, o primeiro profissional a ter contato com a criança surda na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente como seu professor. Ele é quem irá lidar com toda a complexidade de ser professor de um aluno que tem, ou poderá vir a ter, a língua de sinais como primeira língua<sup>7</sup>. Como a maioria desses professores são ouvintes, usuários de uma

---

<sup>7</sup> 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, na maioria dos casos, não dominam a língua de sinais. Apenas 5% das crianças surdas, que são filhas de pais surdos, têm a possibilidade de adentrarem no mundo da linguagem com todas as suas nuances (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20). Para estas autoras, as crianças que não são usuárias da língua de sinais, o contexto escolar poderá vir a ser um espaço fundamental para o seu primeiro contato com a língua de sinais.

língua oral-auditiva e não têm proficiência em língua de sinais como segunda língua, eles poderão encontrar dificuldades no processo educacional das crianças na surdas. Para isso, esse profissional deverá ter como premissa a importância da língua de sinais no processo educacional da criança surda, podendo, assim, planejar suas aulas baseadas em elementos textuais significativos. Para Santos *et al.* (2015, p. 207), “historicamente, a língua de sinais não tem o *status* das línguas orais”, sendo sua forma de comunicação vista apenas como uma ferramenta para o aprendizado da língua portuguesa, ou seja, uma forma de comunicação, e não como língua em si, que apresenta toda uma estrutura gramatical própria, como qualquer outra língua.

Diante deste cenário, é inegável indagarmos sobre como os alunos do curso de pedagogia estão percebendo a oferta da disciplina de Fundamentos de Libras, na modalidade EaD, nos cursos de formação de professores, para atuarem com a educação de crianças surdas, usuárias ou não da Libras, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, reforçando a sua importância para a inclusão educacional dos sujeitos surdos em nossa sociedade.

Dessa forma, nesta pesquisa buscou-se analisar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG, dos períodos diurno e noturno que cursam a disciplina de Fundamentos de Libras, ofertada na modalidade de educação a distância. A escolha por esses sujeitos deu-se pela importância deste profissional na trajetória educacional das crianças surdas, conforme reportado anteriormente.

O objetivo geral, nesta pesquisa, foi analisar como os alunos do curso de Pedagogia presencial apropriam-se dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio da oferta da disciplina Fundamentos de Libras, na modalidade de educação a distância.

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- descrever a dinâmica da disciplina, os recursos e as formas de acesso dos alunos as ferramentas disponíveis no ambiente virtual Moodle da minhaUFMG;

- analisar as dificuldades e as facilidades identificadas pelos alunos do curso de Pedagogia presencial na disciplina Fundamentos de Libras *on-line*;
- verificar como os alunos do curso de Pedagogia presencial, apropriam-se dos recursos tecnológicos, pedagógicos e comunicacionais na plataforma Moodle para a aprendizagem dos fundamentos de Libras.

O presente trabalho está organizado em capítulos, incluindo a Introdução, em que foram apresentados o tema proposto, a delimitação do problema, a justificativa da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No capítulo 2, referente à educação a distância no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, apresenta-se uma breve história da Educação a Distância no Brasil e abordam-se os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com ênfase no Moodle,

O capítulo 3 apresenta o contexto histórico da educação de surdos, bem como das lutas desses sujeitos para terem seus direitos reconhecidos e sua língua legitimada por lei, assim como também a contextualização do processo educacional destes sujeitos e a importância da formação de professores que nele irão atuar.

No capítulo 4 o enfoque é sobre a inserção da disciplina de Libras nas Instituições de Ensino Superior, com ênfase na oferta da disciplina de Fundamentos de Libras na UFMG na modalidade de educação a distância e na sua relação com os diversos cursos da UFMG, e em especial, com o curso de Pedagogia presencial.

No capítulo 5 é descrito o percurso metodológico da pesquisa, com a demarcação do campo e dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa, de base qualitativa, com abordagem netnográfica, foi composta por observação não participante na sala de aula virtual da disciplina, aplicação de questionário misto *on-line* aos alunos do curso de Pedagogia presencial e realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora do Núcleo de Libras da UFMG e com uma aluna curso de Pedagogia presencial.

No capítulo 6 são apresentados os resultados da pesquisa, da observação não participante da sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras, dos questionários aplicados aos alunos do curso de Pedagogia presencial e da entrevista com um membro do Núcleo de Libras da UFMG e com uma aluna do curso de Pedagogia presencial.

No capítulo 7 apresenta-se o produto educacional proposto, em sintonia com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE/UFMG (Promestre-FaE/UFMG), descrevendo-se todo o percurso percorrido nesta construção. As considerações finais, as referências, os anexos e o apêndice, referente ao produto educacional desenvolvido, completam a estrutura desta dissertação.

As considerações finais, que abrangem as conclusões obtidas com a presente pesquisa, na verdade, representam o ponto de partida para outros pesquisadores que queiram dar continuidade ao estudo desse tema. Nas condições em que foi realizado o presente trabalho, elas têm relação com o que foi possível observar, de acordo com o que foi proposto no objetivo geral e nos objetivos específicos.

## 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nos últimos anos, a educação a distância (EaD) tem merecido grande destaque no cenário educacional, científico, social e político. Mill (2009) descreve que o termo EaD tem sido empregado indistintamente para designar educação a distância, ensino a distância ou, ainda, como aprendizagem a distância. Para o autor, a utilização destes termos “influencia o processo de implantação e oferta de cursos a distância nas instituições de ensino” (MILL, 2009, p. 30).

O termo ensino a distância estaria apoiado em uma visão tradicional, cuja ênfase estaria centrada nos conteúdos e no professor, desvalorizando, assim, a aprendizagem, mesmo que de forma involuntária. Sua utilização referindo-se à educação a distância envolve uma profunda relação de ensino e aprendizagem, numa visão sociointeracionista de construção compartilhada do conhecimento e de interações dialógicas entre todos os participantes do processo.

A educação a distância pode ser definida como uma modalidade de ensino em que professores e alunos encontram-se separados, com o rompimento das fronteiras entre tempo e espaço, sendo o processo de aprendizagem e de ensino mediado por tecnologias (MORAN, 2002). Em um sentido mais amplo, Valente e Moran (2011) descrevem que a EaD pode ser definida como toda atividade de ensino e aprendizagem em que os alunos estão longe da presença física do professor, com as atividades a distância feitas em casa pelos alunos, desde pequenos. Em um sentido mais restrito, para estes autores a EaD seria

[ ] os processos de ensino e aprendizagem que se utilizam mais de tecnologias de comunicação do que da presença física e permitem maior flexibilidade de tempos, espaços e formas de ensinar e aprender que independem da presença física ou a integram em momentos pontuais, mas não necessários (VALENTE; MORAN, 2011, p. 90).

Apesar de professores e alunos não estarem juntos na maioria das vezes, no mesmo tempo e espaço como na modalidade presencial, eles estão conectados por meio das tecnologias e comunicação, possibilitando a troca de saberes e conhecimento, tão

importantes no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, na educação a distância percebe-se uma ampliação dos espaços e dos tempos, com mudanças significativas nos modos de ensinar e de aprender e nos papéis do aluno, que necessita de maior autonomia para aprender, e do professor, que passa a ser o mediador do processo de ensino.

Para Oliveira, Martins e Duarte (2017, p. 1445), a EaD

É uma modalidade que relativiza o tempo, o espaço e as distâncias, de modo que os sujeitos possam ensinar e aprender virtualmente, síncrona ou assincronamente, mediados pelas TDICs. Através de uma relação virtual amparada por um leque de recursos tecnológicos, os atores envolvidos podem criar vínculos e estratégias de interação que proporcionarão relacionamento tanto no ciberespaço quanto no espaço real, permitindo a troca e a sistematização de saberes.

A EaD se insere do campo da virtualidade, em que professores e alunos interagem por meio dos diversos sistemas de informação, mediados pelas TDIC. O ciberespaço, também denominado espaço virtual, é o espaço informacional das redes, que chega até nós por meio das telas dos computadores, na forma de diversos tipos de linguagens, como visual, sonora, verbal e todas as suas misturas (SANTAELLA, 2018). É nesse espaço que a educação a distância ocorre, possibilitando o encontro e as trocas de aprendizagens do sujeito com outro(s) sujeito(s), com estratégias metodológicas educacionais, a fim de garantir os resultados desejados.

Lévy (1999, p. 17) define o ciberespaço como um

[ ] novo meio de comunicação que surge na interconexão mundial dos computadores [ ], que engloba a infraestrutura material da comunicação digital e o universo de informações que ela abriga, assim como também os seres humanos que nela navegam e alimentam esse universo.

Neste contexto, o autor também define cibercultura como um “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 (LÉVY, 1999, p. 17). Para Lemos (2003, p. 11), “a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” em que se vivencia uma sensação de tempo real

e imediato, de ubiquidade e de instantaneidade, permitindo que formas de ação e comunicação com e sobre o mundo sejam ampliadas.

O ciberespaço cria oportunidades também para novas demandas sociais, propiciando a expansão da EaD por meio das TDIC nos vários ambientes educacionais e, em especial, nos cursos de graduação e especialização das mais diversas instituições de ensino superior (IES) do país. A possibilidade de utilização das TDIC no trabalho pedagógico, a democratização do acesso e a diminuição das barreiras longitudinais em tempos e em lugares diversos, dentre outros aspectos, têm contribuído para esta expansão. Dessa forma, têm-se percebido alterações profundas e permanentes que esta nova modalidade de ensino vem produzindo, ao longo dos anos, desde a sua criação.

Após a inserção do computador, da internet e dos *smartphones* na sociedade, alguns pesquisadores passaram a utilizar o termo tecnologias digitais de informação e comunicação, já que as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) incluíam, além dos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, tecnologias mais antigas, como a televisão, o jornal e o mimeógrafo (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Dessa forma, nesta pesquisa, utiliza-se o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, ou apenas TDIC, para fazer referência a qualquer dispositivo eletrônico que possa possibilitar a navegação na internet, como no caso dos computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

A possibilidade de utilização das TDIC no trabalho pedagógico, a democratização do acesso e a diminuição das barreiras longitudinais em tempos e lugares diversos, dentre outros aspectos, têm contribuído para esta expansão. Kenski (2003) descreve que, por meio da tecnologia digital, é possível processar qualquer informação, provocando uma mudança radical na vida das pessoas, devido ao fato de a comunicação e a busca de informações ocorrerem de forma instantânea. Para a autora, a evolução tecnológica não trouxe somente a utilização de novos produtos, mas também uma mudança de comportamentos, valores e atitudes, na esfera individual e coletiva



## 2.1. Educação a Distância: um breve histórico

A história da educação a distância no Brasil revela que ela passou por diversas transformações ao longo dos anos. Alves (2009) relata que, pouco antes do ano de 1900, jornais de circulação ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência, com remessas de materiais didáticos pelos correios. Na década de 1930, a educação popular via rádio tornou-se um moderno sistema de difusão de cursos, não só no Brasil, mas também no mundo. Entre as décadas de 1960 e 1970 foi a vez de a televisão ser utilizada para fins educativos. Após a década de 1970, ela passou por momentos de estagnação, devido à ausência de políticas públicas para o setor.

Um novo cenário no campo da EaD surgiu em função da chegada dos computadores no Brasil, na década de 1970 e, alguns anos depois, da internet. A aprendizagem por computador sem ligação à rede iniciou-se com a utilização de disquetes<sup>8</sup>, depois substituídos por CD-ROM<sup>9</sup>, que tinha capacidade de armazenamento de dados digitais bem superior à dos disquetes de 3,5 polegadas, possibilitando a inclusão de diversas mídias, como imagem, som, vídeos e textos (VALENTE, 2009).

Na década de 1990, como a evolução das TIC, a aprendizagem por computador, via internet, passou a ser utilizada para fins educacionais nas diferentes instituições de ensino no Brasil. Para Coutinho (2009, p. 310), a “internet permite o compartilhamento e o acesso a um universo de informações, fato que a diferencia de outras tecnologias surgidas nos últimos tempos”. Para a autora, a utilização da internet provoca impactos na educação que trazem uma redefinição dos papéis de alunos e professores.

Mill (2016), fazendo uma análise da recente história da educação a distância no cenário brasileiro, apresenta três períodos bem demarcados dessa história que são Pré-1996; de 1996 a 2005 e de 2005 a 2015, além de um quarto período, pós-2015,

---

<sup>8</sup>O disquete é um dispositivo de mídia removível, cujos dados eram armazenados em um disco magnético (ANDRADE, 2018).

<sup>9</sup>O CD-ROM foi desenvolvido pela Sony e pela Philips, em 1985, com o mesmo formato dos discos compactos de áudio. Ele foi utilizado, inicialmente, somente para leitura, com a gravação feita apenas pelo fabricante (CD-R). Posteriormente, o CD-RW possibilitou a leitura e a gravação de qualquer tipo de conteúdo (VALENTE, 2009).

que o autor descreve como “mais prospectivo e não tão claro quanto os três primeiros períodos, mas igualmente importante na análise da EaD” (MILL, 2016, p. 434), conforme especificado a seguir.

Pré-1996: foi um período importante para a fundação oficial ou legal da modalidade de educação a distância, com destaque para a Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação e “que impulsionou o amadurecimento da legislação educacional e, por conseguinte, da regulamentação da EaD” (MILL, 2016, p. 434).

1996 a 2005: neste período, mais precisamente em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, que foi essencial para a regulamentação e a consolidação de decretos, portarias e normatizações em prol da EaD como modalidade de formação de qualidade em todos os níveis de ensino e de educação continuada.

Segundo Gomes e Catapan (2017, p. 3),

A LDB promoveu avanços como o incentivo ao desenvolvimento da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino (apesar de até hoje o crescimento da modalidade se dar principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação), além de prever a necessidade de credenciamento de instituições de ensino pela União e de elaboração de normas para produção, controle e avaliação dos programas de EaD.

Cabe ressaltar que o artigo nº 80 da LDB determina que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Mesmo com um único artigo sobre o assunto, portas foram se abrindo para que a EaD se estabelecesse no cenário educacional (SATHLER, 2008). Além disso, esse marco coincide com a emergência das TIC que contribuíram com a expansão e a evolução dessa modalidade de ensino nos anos seguintes. Nesse período de transição, a EaD, que antes era praticada por correspondência, rádio ou televisão, passou a ser mediada pelas TIC e pelo crescente aumento de informática e das telecomunicações em nossa sociedade.

2005 e 2015: considerado, por Mill (2016) como os “tempos dourados da modalidade de EaD”, nesse período a EaD passou por uma fase de amadurecimento, de organização legal, institucional e pedagógica e de experiências práticas nas diversas instituições públicas do Brasil, além da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>10</sup> que proporcionou a melhoria da percepção dessa modalidade, assim como também sua manutenção e expansão. Nesse período, vale também destacar a importância da promulgação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que veio regulamentar o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996, 2005). Sathler (2008) destaca que foi preciso esperar nove anos pela publicação de uma legislação mais abrangente, que buscou não só “regulamentar a artigo 80 da LDB, mas também funcionar como política pública indutora com vista à ampliação e ao fortalecimento da EaD no País” (SATHER, 2008, p. 1).

Pós-2015: em decorrência da crise política-financeira vivida no país, com cortes de verbas consideráveis aos cursos oferecidos pela EaD, houve redefinições legais e pedagógicas que afetaram profundamente esta modalidade de ensino. Esse período foi descrito como “um cenário menos favorável à EaD (e à educação como um todo), com menor financiamento, menor preocupação pedagógica, menos atendimento às especificidades regionais, culturais, sociais, etc.” (MILL, 2016, p. 442), indicando o nascimento de um novo “cenário de reorganização”, que sinaliza a necessidade de as instituições de ensino se readaptarem a essas mudanças e repensarem criticamente o papel social e pedagógico destas transformações na continuidade de cursos a distância em suas instituições e currículos (MILL, 2016).

Na atualidade, em relação aos cursos ofertados na modalidade a distância, a Resolução nº 1/2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância caracteriza a EaD como

---

<sup>10</sup>A UAB tornou-se um robusto programa de formação em nível nacional e um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), instituições públicas de ensino superior e governos locais (municípios e estados, mantenedores de polos de apoio presencial) (MILL, 2016).

[...] 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016b, art. 2).

Dessa forma, a EaD se consolida como uma modalidade de ensino que, aliada às TIC, apresentam crescimento expressivo, principalmente nas IES, estimulando novas formas de ensinar e de aprender, que sejam compatíveis com os aspectos pedagógicos, tecnológicos, educacionais e considerando o avanço, cada vez mais crescente, das tecnologias em nossa sociedade.

Mill (2016, p. 84) destaca a relevância das TIC que, nas últimas décadas, “têm causado profundo e variado impacto na maneira de viver, comunicar-se, relacionar-se, produzir, consumir e, com destaque, apropriar-se do conhecimento, em especial pela adoção da EaD” (MILL, 2016). Dentre as tecnologias digitais mais utilizadas nas diversas IES, destacam-se os AVAs como locais que sustentam o ciberespaço e onde a cibercultura prolifera.

Para que se possa compreender o processo de participação dos alunos do curso de Pedagogia presencial na disciplina Fundamentos de Libras *on-line*, é necessário problematizar a função dos AVAs e da plataforma Moodle como sistemas extremamente relevantes no processo ensino e aprendizagem.

## **2.2. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a EaD sendo concretizada**

Com a oferta de cursos a distância em todo o mundo, houve a necessidade de se criar ferramentas que pudessem auxiliar o ensino mediado pelo computador, com o uso da internet. É neste contexto que surgem os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), que é um sistema de gerenciamento com o objetivo de apoiar as atividades de EaD.

Nestes ambientes é possível a disponibilização de conteúdos e atividades e a interação entre professores, tutores e alunos

Araújo Júnior e Marquesi (2009, p. 358), numa definição mais operacional sobre os AVAs, descrevem que eles “podem ser definidos, na perspectiva do usuário, como ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC”. Apesar da grande utilização dos AVAs em cursos e disciplinas a distância, nota-se que seu conceito não é tão claro e, por isso, merece atenção. Um AVA não é, em sua definição simplória, um ambiente que permite a transposição de uma aula presencial para uma aula virtual com a mesma concepção de estrutura curricular, equipe, metodologia, avaliação, materiais e atividades digitais ou, ainda, um ambiente onde basta colocar os conteúdos que a aprendizagem acontece por si só.

Embora sejam considerados ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem, Belloni (2008) destaca que, em se tratando de EaD, um dos problemas é o ambiente, que ainda está reduzido a um lugar onde se procuram textos e conteúdos. O AVA é um repositório de conteúdo que estimula a pesquisa, o trabalho colaborativo, a produção conjunta e a comunicação entre os usuários. Um ambiente virtual de aprendizagem deve ser concebido de forma que permita experiências de ensino e de aprendizado diferentes das experiências de ensino presencial (ARAÚJO JÚNIOR; MARQUESI, 2009). Além disso, promove a autonomia do estudante, não no sentido de liberdade para organizar as próprias ações de aprendizagem, mas no contexto da independência para realizar a aprendizagem em ritmo, lugar e forma próprios (MILL, 2018).

Estes ambientes podem propiciar uma multiplicidade de recursos pedagógicos, sendo possível a criação de salas de aulas virtuais de ensino, onde é possível transmitir informações, atividades e instruções aos alunos, com o objetivo de facilitar uma melhor interação entre os participantes e a construção do conhecimento.

Numa perspectiva pedagógica, os AVAs possibilitam a interação e a mediação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, com o uso de diversos recursos de comunicação e interação, via internet. Portanto, é preciso valorizar o espaço virtual

e suas diferentes formas de aprendizagem e de recursos midiáticos disponíveis (MACIEL, 2018).

Além disso, os AVAs agregam várias ferramentas tecnológicas que permitem a organização de um curso, a comunicação entre seus atores e a cooperação em trabalhos conjuntos, dentre outros vários recursos, dependendo do ambiente virtual a ser utilizado. Existem vários tipos de AVAs que podem ser utilizados pelas instituições de ensino e empresas, dos quais o mais utilizado é o Moodle, um software<sup>11</sup> livre<sup>12</sup> que oferece uma interface fácil e simples.

### **2.3. Moodle: recursos e ferramentas de aprendizagem**

O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, ou apenas Moodle), é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, criada em 2001 por Martins Douglamas, um educador e cientista da computação (SABBATINI, 2012). Devido à sua acessibilidade em redes locais ou pela internet, ele vem sendo cada vez mais modificado desde a sua criação. À medida que se espalhou e cresceu, seus próprios usuários foram encaminhando sugestões e comentários para a melhoria do sistema (HISTÓRIA..., 2017).

O Moodle pode ser considerado um projeto em andamento, com versões que se atualizam constantemente, haja vista as demandas de seus usuários e o desenvolvimento das TDIC. Outra possibilidade que o Moodle oferece é poder ser ampliado, adaptado e personalizado de acordo com a instituição que o adota.

Para se ter ideia da grande utilização deste software no mundo, segundo estatísticas atuais do próprio Moodle, contabiliza-se o seu registro em cerca de 93 mil sites, em

---

<sup>11</sup>Conjunto de programas com instruções e regras informáticas que permitem realizar atividades específicas em um computador (GCF GLOBAL, 2017).

<sup>12</sup>É uma expressão utilizada para designar qualquer programa de computador que pode ser executado, copiado, estudado, modificado e redistribuído pelos usuários gratuitamente (BRASIL, 2017).

234 países, com 14 milhões de cursos e 122 milhões de usuários. No Brasil, o registro é de 5.165 sites, assumindo a terceira posição no ranking mundial, ficando abaixo apenas do Estados Unidos e da Espanha (MOODLE..., 2017). Vale destacar que, para se ter acesso a um curso ou disciplina no Moodle, é necessário ter acesso à internet, um navegador de internet<sup>13</sup>, um pacote de escritório<sup>14</sup> e um leitor de arquivos no formato PDF<sup>15</sup>.

Por apresentar uma interface de fácil navegação e flexibilidade no desenvolvimento de cursos, o Moodle tem tido boa aceitação no mundo inteiro, sendo utilizado por milhares de instituições de ensino, não só para o ensino a distância, como também para o ensino presencial. O Moodle dispõe também de vários recursos e atividades de comunicação, informação e interação. Nesse ambiente é possível a inclusão de cursos, disciplinas e grupos de trabalho *on-line* com a disponibilização de recursos e atividades educacionais diferenciadas, de acordo com as especificidades e os objetivos que cada instituição quer atingir, dependendo do usuário (administrador, professor e aluno). Além disso, o Moodle é um ambiente colaborativo de aprendizagem que possibilita interações síncronas<sup>16</sup> e assíncronas<sup>17</sup> entre seus usuários, possibilitando uma construção significativa do conhecimento

Os recursos de informações e as atividades interativas que são disponibilizados no Moodle podem ser observados no quadro 1.

---

<sup>13</sup>É um software (programa) que permite o acesso à internet. São exemplos de navegadores o Firefox, o Internet Explorer e o Chrome.

<sup>14</sup>Conjuntos de softwares voltados para as tarefas de escritório, como os editores de texto, de planilhas, de apresentação, entre outros. O pacote de escritório mais utilizado em todo o mundo é o Microsoft Office, que é composto por Word, Excel e Power Point, dentre outros.

<sup>15</sup>O Portable Document Format (PDF) é um formato de arquivo utilizado para exibir e compartilhar documentos de maneira compatível, independentemente de software, hardware ou sistema operacional (ADOBE, 2017).

<sup>16</sup>A interação entre professor-aluno/tutor-aluno ocorre no mesmo instante.

<sup>17</sup>A interação entre professor-aluno/tutor-aluno ocorre em momentos distintos, independente da presença de um deles.

**Quadro 1.** Mapa de recursos e atividades do Moodle

Recursos de informação	Atividades interativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Armazenar documentos</li> <li>• Incorporar vídeos, apresentações, textos de outros sites</li> <li>• Referenciar outros sites web (link)</li> <li>• Incorporar objetos educacionais</li> <li>• Enviar/receber mensagens</li> <li>• Notificar eventos</li> <li>• Provocar/moderar discussões</li> <li>• Oferecer feedback aos alunos</li> <li>• Produção coletiva</li> <li>• Realizar atividades e testes</li> <li>• Checar notas obtidas</li> <li>• Gerar diversos tipos de relatórios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio de arquivo (atividades)</li> <li>• Área de texto (inserção de conteúdo)</li> <li>• Base de dados: criação coletiva de repositórios de informações</li> <li>• Chat: sala de bate-papo</li> <li>• Escolha: montagem de questões de múltipla escolha</li> <li>• Fórum: permite as discussões entre os participantes</li> <li>• Glossário: elaboração coletiva de termos e expressões</li> <li>• Laboratório de avaliação: de análise de trabalhos e autoavaliação</li> <li>• Lição</li> <li>• Pesquisa de avaliação</li> <li>• Questionário</li> <li>• Tarefas: de texto <i>on-line</i> ou de envio em arquivo único, de atividade <i>off-line</i></li> <li>• Wiki: elaboração coletiva de textos e bibliografias</li> </ul>

Fonte: Própria pesquisadora com base no livro “Formação Técnico-Pedagógica de Tutores para a EaD” (UFMG, 2013)<sup>18</sup>.

Conforme demonstrado no quadro 1, o Moodle oferece várias funcionalidades e ferramentas, permitindo a promoção de um aprendizado colaborativo e construtivo por meio de vários recursos interativos que apoiam esse aprendizado.

Araújo Júnior e Marquesi (2009) descrevem os parâmetros da qualidade das atividades de um AVA, classificando-os em três dimensões que são a tecnológica, a pedagógica e a comunicativa. A dimensão tecnológica relaciona-se ao uso das ferramentas do AVA com dados que identificam seu grau de utilização. A dimensão pedagógica refere-se aos elementos postados no AVA com o objetivo de obter informações e a comunicativa relaciona-se à adequação da linguagem que é utilizada em avisos e enunciados das atividades, permitindo, assim, a interação entre os participantes.

---

<sup>18</sup>Esse livro faz parte do Curso de Formação Inicial para a capacitação dos tutores que atuarão nos cursos oferecidos pela UAB/UFMG.



Dificuldades com o uso das ferramentas tecnológicas ou com a capacidade e a velocidade de transmissão de dados na internet podem comprometer o bom andamento do curso, assim como também prejudicar a realização das tarefas e reduzir a utilização de recursos de áudio e vídeo que são distribuídos em cada módulo, por exemplo. Outro problema apresentado pelas autoras refere-se ao acúmulo de atividades deixadas pelo aluno, acarretando perda de tarefas, de conteúdos importantes, de participação e pontos. Esse problema afeta a motivação, o interesse e o desempenho do aluno, podendo levar a notas e a frequências baixas, assim como também à desistência ou ao trancamento da disciplina. A equipe que administra o curso deve ficar atenta às especificidades e às demandas de seus alunos.

Muitos alunos têm dificuldades de se adaptarem ao processo de aprendizagem na modalidade a distância. Sobre estas dificuldades, no livro “Educação a distância: pontos e contrapontos”, Valéria Arantes, ao entrevistar o professor e pesquisador José Manuel Moran, indaga sobre a preparação dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam em EaD, para que compreendam e atuem de acordo com os pressupostos do construtivismo. Em resposta, Moran destaca a possibilidade de um processo de entrada mais suave dos alunos na EaD, com a transição do modelo presencial, com o qual os alunos estão acostumados, para o a distância, começando com uma ambientação que ele denomina “tecnopedagógica mais forte, feita, uma parte, presencialmente, em laboratórios, com uma ampla mediação tutorial” (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011, p. 114).

Para Moran (2011), essa transição diminuiria o nível de desistência dos alunos na etapa inicial do curso ou da disciplina, não lhes causaria um estranhamento em relação às mudanças de uma modalidade presencial para uma modalidade a distância, além de prepará-los para o trabalho, os desafios e as atividades mais colaborativas.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância apontam que

[ ] como o estudante é o foco do processo pedagógico e frequentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos,

referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum (BRASIL, 2007, p. 8).

Essa dinâmica propõe o entendimento da diversidade do alunado e o respeito à singularidade de cada um, compreendendo que o processo de inserção de um aluno de curso presencial, que cursa a disciplina a distância, não se dá da mesma forma para todos e muito menos de forma natural, devido às particularidades e especificidades que essa modalidade de educação apresenta.

Os AVAs permitem um grande leque de ações para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas, com a possibilidade de oferta de diversos recursos e atividades, como vídeos, áudios, fóruns, chats, envio de tarefas, links, textos em PDF, glossário e provas abertas, de múltipla escolha ou mistas, dentre outras. Apesar dessa diversidade de recursos, a simples implantação das mais diversas ferramentas de aprendizagem não garante um ensino de qualidade, condizente com as expectativas e as demandas atuais do alunado.

É dentro da sala de virtual que todos os conflitos irão emergir e tomar forma. Esses conflitos podem ser relacionados, por exemplo, à distância física entre professor e aluno, à apropriação das tecnologias, ao letramento digital dos alunos, às dificuldades oriundas da leitura de escrita na tela, que são muito demandadas na EaD e à dificuldade dos alunos em se organizarem autonomamente para abordarem seus estudos nessa modalidade.

As experiências dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem trazem pistas muito ricas, sendo possível compreender o que funciona efetivamente, onde residem as principais dificuldades dos alunos, se o ambiente está bem organizado, se a instituição tem ou não um *design* instrucional, se todas as salas de aula são customizadas do mesmo jeito ou se essa customização fica por conta de cada professor da disciplina, dentre outros aspectos.

Dois pressupostos podem ser observados nesses casos. O primeiro é que a instituição conseguiu oferecer condições de customização e de organização adequada do

Moodle como ambiente virtual de aprendizagem amigável para o aluno e o segundo é que a instituição não ofereceu, ou não conseguiu oferecer, estas condições, trabalhando com a hipótese de que o professor, uma vez que ele ministra aulas nesta modalidade, tem que dominar suficientemente o ambiente para organizá-lo de maneira adequada e também “amigável”, para que o aluno se sinta à vontade e que ele seja realmente um ambiente de aprendizagem.

Observa-se, neste contexto, que existem questões que escapam da responsabilidade própria do professor, principalmente se suas experiências docentes são exclusivas de aulas presenciais e, de repente, é designado a oferecer disciplinas na modalidade de EaD, sem ter a menor noção de como organizá-la em um AVA, sem conhecimento dos recursos a serem utilizados e das ferramentas disponíveis no ambiente, das várias possibilidades de interação, dos propósitos desse ambiente, dentre outras várias características.

Além disso, esta oferta irá depender também da concepção que ele tem de EaD, de suas crenças e valores no que diz respeito a esta modalidade, de sua abertura para rever conceitos e se atualizar em seu fazer pedagógico. Esse professor, que irá reger este ambiente de aprendizagem e que não tem nenhum um suporte institucional e/ou técnico necessário, provavelmente passará por muitas dificuldades que poderiam ser evitadas, caso tivesse o respaldo institucional necessário.

Araújo e Carvalho (2011, p. 179) apontam que "uma das dificuldades da EaD é justamente o descompasso entre as propostas político-pedagógicas incrementadas contemplando novas estratégias de ensino e aprendizagem e sua operacionalização de fato". Com isso, o processo de ensino e aprendizagem, o material proposto, as atividades e a avaliação costumam reproduzir modelos repetitivos e mecânicos em que, segundo os autores, predomina o paradigma tradicional meramente instrucionista. Isto quer dizer que, apesar dos diversos recursos disponíveis no AVA, há, ainda, problemas operacionais, pedagógicos e comunicacionais que impedem que o processo educacional aconteça de fato.

Para Valente (2011), como a informação pode ser encontrada, disseminada e acessada por intermédio das TDIC em praticamente todos os segmentos da sociedade, “a questão da educação e o papel da escola não estão mais centrados somente na disseminação da informação, mas no auxílio ao processamento desta e na sua significação por parte do aprendiz, convertendo-a em conhecimento” (VALENTE; MORAN, 2011, p. 99).

Em uma análise feita por Ferreira e Bianchetti (2004) em alguns cursos a distância, estes autores perceberam que quase todos utilizavam, no processo de ensino e aprendizagem, a lógica tradicional e linear de transmissão de conteúdos e, em alguns casos, “oferecem um hipertexto fechado onde o aluno não tem a possibilidade de participar e intervir” (FERREIRA; BIANCHETTI, 2004, p. 259). Para esses autores, é possível, com as tecnologias já disponibilizadas, criar outra lógica, mais interativa, com a possibilidade de interação com todos, permitindo que cada sujeito possa não só acessar informações, mas também disponibilizar, compartilhar, partilhar e trocar as suas produções, além de poder intervir na mensagem do outro.

Dessa forma, é preciso que os materiais didáticos e atividades não sejam apenas conteúdos para mera instrução, mas que ofereçam oportunidades para que os alunos possam refletir, assumir um pensamento crítico e construir conhecimento.

Sobre o uso da técnica como elemento decisivo nas configurações da sociedade contemporânea, sejam elas virtuais eletrônicas ou não, Castro Filho *et al.* (2005, p. 256) descrevem que

Com o desenvolvimento das técnicas e tecnologias aplicadas a educação, como por exemplo, as ferramentas de fórum, *chat*, mensagens e outras, os tecnólogos de formação não pedagógica oriundo de saberes que não dialogam sobre didáticas e metodologias de ensino e aprendizagem, teimam em trabalhar fora de uma perspectiva multidisciplinar. Isto significa que fazem os produtos que serão utilizados em educação, por exemplo, nos ambientes virtuais de aprendizagem, sem se preocuparem com certas necessidades que são definidoras da integração e da qualidade social e ideológica das trocas em espaços digitais.

Assim sendo, a criação de cursos, disciplinas e outros produtos educacionais em ambientes virtuais deve estar pautada no uso das tecnologias e suas ferramentas

como fator decisivo e fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e para o seu bom funcionamento.

Os AVAs permitem o uso de vários recursos tecnológicos e pedagógicos e experiências diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere à área comunicativa, a linguagem presente nos enunciados, nos avisos e nas atividades postadas deve ser acessível aos alunos, permitindo que a fluidez aconteça, para que o processo de aprendizagem ocorra em seu ritmo normal, sem interpretações equivocadas ou interrupções que travam o avanço educativo do aluno. Sobre os problemas enfrentados, Araújo Júnior e Marquesi (2009) ressaltam que se deve observar:

- nos avisos: se a linguagem é polida e próxima do aluno e de fácil compreensão;
- nas atividades: se os enunciados das questões são compreendidos ou não.

Sobre os motivos para o aluno não entender o enunciado, os autores destacam que eles podem ser por desconhecimento do assunto, vocabulário difícil, frases muito longas ou utilização de construções invertidas. Assim, o estabelecimento de uma comunicação clara e eficaz pode proporcionar um sincronismo entre os diversos membros do ambiente virtual de aprendizagem, de modo que a comunicação flua sem barreiras.

Pensando nestas questões, ao construir um curso a distância, aspectos como infraestrutura, estruturação organizacional, equipe multidisciplinar, filosofia de ensino e aprendizagem, novos modos de interação e de recursos tecnológicos, material didático e avaliação, e acompanhamento da aprendizagem, e interação, dentre outros, são fatores fundamentais para a construção de um Projeto Político Pedagógico condizente com uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2007).

#### 2.4. As competências infocomunicacionais e o letramento digital

As TDIC estão sempre em processo de expansão, exigindo que seus atores se apropriem constantemente dessas tecnologias, de forma dinâmica e contínua. Nesse contexto, a informação passa a estar disponível e a circular em proporções nunca antes possíveis, ocupando papel central nas atividades econômicas, sociais e culturais, impondo mudanças em todos os setores da sociedade, transpondo barreiras entre o tempo e o espaço, incorporando práticas cada vez mais centradas no uso do computador e da internet e exigindo, de seus usuários, competências típicas de letramento digital.

Como se sabe, as pessoas têm padrões diferenciados de acesso e uso dos recursos tecnológicos. Alguns indivíduos já nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em seu dia a dia, como no caso dos celulares, *tablets*, *smartphones* e *notebooks*; já para outras pessoas, a inserção neste mundo digital deu-se mais tardiamente. Além disso, muitos ainda não dispõem de um computador ou de internet em casa, dificultando acesso a esses recursos.

O uso dessas tecnologias no ensino superior traz um grande desafio para as IES quanto ao domínio que professores e alunos têm desses recursos. Muitos alunos podem ser considerados nativos digitais, enquanto grande parte dos professores é considerada imigrante digital. Portanto, nota-se o encontro de gerações diferentes que conhecem e fazem uso da tecnologia muitas vezes de forma distinta. Prensky foi o primeiro pesquisador a utilizar o termo “nativo digital” em seus artigos, além de ser o autor mais citado sobre o assunto (FRANCO, 2013).

Para Prensky (2001), os nativos digitais caracterizam-se por terem nascido a partir de 1990 e representam as primeiras gerações que passaram sua vida inteira cercados por computadores, *videogames*, câmeras de vídeo e outras ferramentas digitais, além de também utilizá-los.

Franco (2013) descreve que os nativos digitais têm suas experiências de vida moldadas por experiências com tecnologias digitais, são imersos em tecnologias e

usam as ferramentas digitais naturalmente. Os considerados imigrantes digitais são aqueles que nasceram e cresceram na cultura dos materiais impressos, mas que agora precisam migrar para as tecnologias digitais com o objetivo de melhor compreendê-las para que possam utilizá-las de forma adequada nos processos formativos de seus alunos.

Sobre as características atribuídas aos nativos digitais, Koutropoulos (2011) questiona os estudos de Prensky e de outros autores que não são baseados em fatos ou evidências empíricas, além de não considerarem o contexto em que esses sujeitos estão inseridos. Ele destaca que, para que se possa determinar as habilidades e os comportamentos desses sujeitos, evitando generalizações, é necessário conhecer o país de origem, o status socioeconômico e o uso das tecnologias digitais. Além disso, o autor alerta que apenas a minoria da população ajusta-se ao estereótipo de nativo digital. Dessa forma, essas tecnologias chegam somente a uma parte da população, ocasionando exclusão digital e, conseqüentemente, exclusão social (ROSSATO, 2014).

Em relação à formação de professores e ao seu domínio dos recursos tecnológicos, são encontrados estudos que destacam a relevância das tecnologias como ferramentas importantes na construção do conhecimento por parte do aluno. A importância das TICs na formação dos pedagogos e em cursos de licenciatura foi evidenciada nas pesquisas de Araújo (2004), Mendes (2009) e Moreira *et al.* (2012). Assim, a capacidade de uso das tecnologias em situações de ensino aprendizagem reforça a necessidade de as instituições de ensino trabalharem com os processos formativos de seus alunos, seja no início ou ao longo do curso, refletindo sobre ações pedagógicas necessárias que almejem incluí-los em práticas cada vez mais tecnologizadas.

Borges (2015), em seu artigo sobre as competências infocomunicacionais em ambientes digitais, aborda os conceitos de competência em informação, em comunicação e operacional, como conceitos que emergem com o advento das TICs e da internet. Nesse contexto, o indivíduo competente em informação consegue mobilizar conhecimento, habilidades e atitudes para identificar o que é relevante e

aplicá-lo na solução de problemas individuais ou coletivos. As competências comunicacionais seriam a capacidade de estabelecer interação com outras pessoas ou grupos, trocar, criticar e apresentar as informações e ideias, numa relação bilateral entre as partes. A competência operacional refere-se à manipulação de computadores e artefatos eletrônicos, demandando "certa capacidade operativa do usuário para compreendê-los e usá-los, bem como adaptá-los às suas próprias necessidades" (BORGES, 2015, p. 34).

Com o advento das TICs surge o conceito de letramento digital que, associado à tecnologia e aos diversos gêneros textuais disponíveis na internet, requer do leitor/navegador habilidades e estratégias de leitura *on-line*, como localizar, selecionar, avaliar, compreender e sintetizar.

O conceito de letramento no campo da educação brasileira tem sido motivo de muitos estudos, com o propósito de ampliar a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental sobre os usos sociais da escrita e da leitura (GRANDO, 2012). No livro *Alfabetização e Letramento*, Soares (2003) aponta que a palavra letramento surgiu durante a década de 1980, em um período de discussões sobre as altas taxas de analfabetismo e repetência no Brasil, na tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*, cujo sentido é o mesmo de alfabetização.

Segundo a autora, o surgimento do termo *literacy* representou uma mudança histórica nas práticas sociais do uso da leitura e da escrita que exigiam, nesse contexto, uma nova palavra que representasse o estado ou a condição de quem se encontra alfabetizado. Assim, o termo "letramento" foi sendo incorporado nas pesquisas em educação e preferido em relação à palavra alfabetismo. Além disso, esse termo só foi introduzido no dicionário Houaiss em 2001, assim como também a palavra "letrado", como o adjetivo a ela correspondente (SOARES, 2003).

Assim como o letramento relaciona-se aos usos e às práticas sociais da leitura e da escrita, a sua promoção não envolve simplesmente o saber ler e escrever, mas a utilização e a vivência da leitura e da escrita no contexto da sociedade em que o indivíduo se encontra inserido. Sobre a complexidade do processo da leitura,



Coscarelli e Novais (2010, p. 36) apontam que a "leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas em situações reais de comunicação". Assim, além de ler o texto verbal, é preciso também ler outros elementos não verbais que fazem parte dos ambientes virtuais, exigindo, assim, estratégias típicas do letramento digital.

Ribeiro (2008, p.40), em sua tese intitulada "Navegar lendo, ler navegando - aspectos do letramento digital e da leitura de jornais", ressalta que "para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto que são publicados em ambientes *on-line* e expostos pelo monitor".

No caso dos AVAs, o aluno precisa ficar atento no que se refere ao uso dos diversos tipos de recursos e atividades que são disponibilizados e sobre quais tecnologias conhece, domina, dispõe ou deveria dispor para poder efetuar os vários tipos de atividades que lhe são propostos ao longo do curso, como, por exemplo, fazer um vídeo, editá-lo e anexá-lo no local apropriado.

Sobre o domínio do aluno nos AVAs, não se pode afirmar que todos os que cursam uma disciplina ou um curso a distância tenham o mesmo tipo de letramento digital. Eles têm inserções diferentes no universo das TDIC. Além disso, navegar em uma sala de aula virtual, onde existe todo um ambiente que é organizado com intenções pedagógicas e educativas, é diferente de ver um vídeo no Youtube ou navegar no Facebook, por exemplo.

Em um curso ou disciplina na modalidade a distância, um dos grandes desafios encontrados pelos alunos é trabalhar seu planejamento diário, a fim de conciliar todas as atividades e compromissos do seu dia a dia, dividindo seu tempo entre estudos, família, trabalho, lazer e atividades, dentre outros. Para isso, ele precisará aprender a planejar o seu tempo de forma que consiga realizar todas as leituras e atividades propostas, já que há uma data limite para concluí-las, sendo esse período determinado por cada curso.

Como não são exigidos conhecimentos prévios em informática ou para o uso dos diferentes recursos que são disponibilizados na plataforma Moodle, alguns alunos podem demorar um tempo maior para compreender toda a dinâmica deste processo e se adequarem à plataforma. Isso pode acarretar perda de módulos iniciais, confusão de datas de fechamento do módulo e de entrega de atividades, falta na participação dos fóruns da semana, acúmulo de tarefas, perda de leituras e de conceitos cruciais para a continuidade dos módulos seguintes, além de desânimo e frustração, dentre outros aspectos.

Assim, o que não está implícito em uma disciplina na modalidade a distância é que esse aluno tem ou terá que desenvolver competências específicas relacionadas ao uso das TDIC e, conseqüentemente, relacionadas ao desenvolvimento do seu letramento digital. Provavelmente, esta competência não irá impedi-lo de cursar a disciplina, já que não é uma condição a priori, porém, o grau de letramento digital do aluno pode facilitar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem, assim como também propiciar experiências positivas ou negativas que poderão influenciar diretamente o bom andamento do curso, podendo ser motivo também de reprovações por rendimento ou frequência, ou de trancamento de matrícula.

Pensando nessas questões, há vários tipos de letramentos digitais, em maior ou menor grau, a depender de cada indivíduo, conforme sua experiência prévia, vivência e interesse. Pode-se considerar o letramento digital um processo evolutivo, que é singular de cada indivíduo. É possível encontrar vários tipos de alunos nos AVAs, que irão lidar com a educação a distância e com as TDIC de forma específica e singular.

Neves (2018, p. 107) refere-se ao termo “competência digital” como um “conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas” para usufruir das TDIC nas práticas cotidianas e no contexto profissional. Para esta autora, de modo geral, a competência digital trata-se de uma atitude ativa, crítica e reflexiva, que equivale muito mais que a simples utilização das TDIC como instrumentos tecnológicos, mas ao seu uso fluente de forma individual e colaborativa. No caso da EaD, a mediação é feita por meio de diversos dispositivos eletrônicos, exigindo um conjunto de técnicas e ações efetivas, para a realização de determinada(s) tarefa(s).

A capacidade de utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva em um AVA poderá definir o rumo que cada um irá tomar ao longo do curso ou disciplina, podendo ser motivo de frustração, desânimo, desinteresse e de desistência, que é um fator muito presente nos cursos e disciplinas de EaD. Saber lidar e acolher cada tipo de sujeito, com diferentes tipos de letramentos digitais, não é tarefa fácil, porém, faz-se necessário. Refletir sobre esses problemas é parte fundante do processo de inclusão digital dos diversos alunos que adentram pelas IES.

Nesse contexto, faz-se importante problematizar estas questões para refletir sobre os principais aspectos que permeiam a educação a distância, assim como também o percurso educacional dos alunos na disciplina Fundamentos de Libras, durante o período em que a disciplina é oferecida.

Antes disso, é necessário compreender melhor a importância do aspecto formativo da disciplina de Libras para a carreira profissional do pedagogo, apresentando inicialmente o contexto da história da Educação dos Surdos, culminando com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nas IES de todo o Brasil.

### 3. A HISTÓRIA DOS SUJEITOS SURDOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Os sujeitos surdos têm encontrado, ao longo de sua trajetória histórica, inúmeros entraves educacionais e sociais ao seu processo de inclusão e socialização, com diversas concepções equivocadas que, muitas vezes, acabam excluindo-os do meio social e negando-lhes o acesso a algum tipo de instrução, de informação e, até mesmo, de comunicação. Os estudos sobre o direito dos sujeitos surdos a uma educação de qualidade e de terem sua língua reconhecida oficialmente nos diversos segmentos da vida social estão pautados em lutas históricas, sociais, políticas e educacionais.

Strobel (2008) relata que, no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados sujeitos privilegiados que foram enviados dos deuses, pois, pelo fato de não falarem e viverem em silêncio, pensava-se que eles conversavam em segredo com os deuses, numa espécie de meditação espiritual. Esse incrível sentimento de respeito e adoração permitiu a sua proteção, mas sem direito à instrução e à vida social.

Na Antiguidade e até grande parte da Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis; a sociedade vinculava a surdez à falta de inteligência, excluindo estes sujeitos do meio social, forçando-os à escravidão e até mesmo condenando-os à morte. A falta de audição relegava-os à condição de não humanos e, associada à incapacidade de não ouvir e não falar normalmente, surgiu a denominação surdos-mudos.

Para os romanos, os surdos e mudos de nascença não tinham direitos legais, sendo impossibilitados de fazerem testamento e receberem herança e, como não ouviam, a possibilidade de educá-los era absurda. Se a pessoa nascesse ouvindo e perdesse a audição ou a voz por acidente ou doença, seus direitos eram garantidos (GUARINELLO, 2007).

Sob a influência da Igreja Cristã, o infanticídio foi condenado, os surdos foram tratados como imbecis e suas "anormalidades" eram atribuídas a causas sobrenaturais. Acreditava-se na inferioridade dos surdos, pois, uma vez que não falavam, não

entenderiam os códigos e dogmas religiosos, não poderiam confessar seus pecados e, portanto, não teriam a chance da salvação divina, assim como não podiam casarem-se e, muito menos, receberem herança.

A ideia de que os surdos eram destituídos da capacidade de serem educados persistia. Eles ainda eram vistos como seres irracionais, primitivos, não educáveis, não cidadãos, pessoas castigadas e enfeitiçadas, como doentes privados de alfabetização e instrução (STROBEL, 2008).

No final da Idade Média, filósofos e pensadores passaram a difundir a ideia de que os surdos poderiam aprender e iniciaram, assim, a sua educação formal (FERNANDES, 2007). O monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1510-1584), considerado o primeiro professor de surdos da história, foi chamado para educar crianças nobres por meio do alfabeto manual ou datilológico, para que elas pudessem ser reconhecidas como pessoas nos termos da lei e terem o direito de herdar os títulos e as propriedades da família. Seu objetivo era ensinar seus alunos a falar, primeiramente, por meio do alfabeto manual, da leitura e da gramática. Infelizmente, ele não publicou nada em vida e, depois de sua morte, sua metodologia caiu no esquecimento (GUARINELLO, 2007).

Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro ilustrado sobre a educação de surdos e o alfabeto manual. Apesar de Bonet ser o pioneiro na educação formal de surdos, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) é apontado como o precursor na desmutização de surdos, priorizando a fala e proibindo o uso de gestos (FERNANDES, 2007).

Samuel Heinicke (1729-1790), conhecido como o fundador do Oralismo, inaugurou a primeira escola para surdos na Alemanha, utilizando a linguagem oral na educação dessas pessoas, recorrendo, on entanto, aos sinais gestuais algumas vezes (GUARINELLO, 2007). Nesse período, atrocidades foram cometidas em prol da ciência, da difusão das ideias oralistas e da abolição da comunicação gestual, como perfuração dos ouvidos, invenção de instrumentos que interligariam o ouvido às cordas vocais, amarração e, até mesmo, a mutilação das mãos.

Em suma, do século XVI até a metade do século XVIII, as iniciativas de oralização dos surdos, de caráter individual e destinadas à nobreza, priorizavam a desmutização dos surdos, marginalizando e discriminando a utilização da comunicação visual como forma de comunicação e interação (FERNANDES, 2007). Em oposição, algumas correntes propunham o método gestual, que privilegiava a forma de comunicação natural dos surdos.

Na segunda metade do século XVIII, na França, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), o primeiro educador a considerar que os surdos tinham uma língua e a figura mais importante na educação destes sujeitos, priorizou a atendimento aos surdos de rua. Aprendendo com eles a língua de sinais, L'Épée reconheceu os gestos como uma forma de comunicação e criou os Sinais Metódicos, uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa (FERNANDES, 2007).

L'Épée difundiu seus métodos entre escolas e praças públicas e, ao longo do tempo, foi ganhando inúmeros discípulos, sendo suas práticas, assim, difundidas pela França e depois por toda a Europa. Dessa forma, L'Épée reconheceu os gestos como uma forma de comunicação entre os surdos, criando, com isso, oportunidades para o avanço na educação desses indivíduos. Suas práticas foram difundidas na França e por toda a Europa. Junto com seus colaboradores, vários professores foram treinados para que elas fossem postas em prática em mais de 20 escolas de surdos na França.

O século XVIII foi o período mais fértil da educação dos surdos, devido ao aumento de escolas a eles destinadas e a utilização da língua de sinais por professores surdos. Pela concepção oralista, começaria a história de submissão coletiva dos surdos à língua majoritária imposta pelos ouvintes.

Em 1817, foi inaugurada, nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos, com a ajuda de Thomas Hopkins Gallaudet, o primeiro americano a se interessar pela educação de surdos e considerado a figura mais importante no desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda daquele país. Em Paris, ele conheceu o

método de L'Épée e o de Laurent Clerc, um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris (GUARINELLO, 2007).

Os professores admitidos na escola americana aprendiam, inicialmente, a Língua de Sinais Francesa que, aos poucos, foi sendo modificada pelos alunos, iniciando, assim, a formação da Língua de Sinais Americana. Gallaudet afirma que os surdos faziam parte de uma comunidade linguística minoritária e que o bilinguismo deveria ser um objetivo entre eles (GUARINELLO, 2007).

Em 1821, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard, um dos pais da otorrinolaringologia moderna, publicou o trabalho *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, afirmando que “o surdo somente poderia ser educado pela fala e pela restauração da audição, tal como acreditava Heinicke” (GUARINELLO, 2007, p. 25). Dessa forma, Itard realizou várias experiências, como o dessecamento de cadáveres surdos e, na expectativa de restabelecer a audição, utilizou vários recursos em alunos do Instituto de Surdos de Paris, dentre os quais podem-se citar aplicação de eletricidade no ouvido, cortes na tuba auditiva, colocação de sanguessugas no pescoço, fricções na frente dos alunos, vaporizações do conduto auditivo externo e perfurações da membrana timpânica. Como não obteve nenhum resultado positivo na cura da surdez, Itard concluiu que “o ouvido dos surdos estava morto e que não havia nada que a medicina pudesse fazer a esse respeito” (GUARINELLO, 2007, p. 26).

No Brasil, em 1857, sob a iniciativa do Imperador D. Pedro II e com a colaboração do surdo francês Huet, fundou-se a primeira escola de surdos, no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”. Atualmente denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, oferece educação intelectual, moral e religiosa a meninos e meninas (STROBEL, 2008).

Em 1869, com a morte do instrutor surdo Laurent Clerc, a afirmativa de que o método gestual era prejudicial à aprendizagem da linguagem oral era defendida também por filósofos, religiosos e vários profissionais, causando um retrocesso nos avanços na área da aprendizagem de surdos.

Segundo Fernandes (2007), no século XIX, a difusão do oralismo puro intensificou-se e o antagonismo entre os métodos francês (gestual) e alemão (oral) ficou evidente. Com a influência de homens poderosos, como Adolf Hitler, na Alemanha; Benito Mussolini, na Itália e Alexandre Graham Bell, na Escócia, o método conhecido como oralismo ganhou força, aliado também aos avanços tecnológicos, de cunho biológico, com as pesquisas sobre a existência de algum resíduo auditivo e o uso de exercícios auditivos que contribuía para a aquisição da fala. Graham Bell, grande cientista da época, cuja mãe e esposa eram surdas, acreditava que a surdez era um desvio e que a comunicação gestual utilizada pelos surdos poderia isolá-los em pequenos grupos e que, com isso, adquiririam muito poder, sendo seu objetivo acabar com a língua de sinais e com o casamento entre surdos (GUARINELLO, 2007).

Em 1880, representantes de todo o mundo reuniram-se no II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, conhecido como o Congresso de Milão, e deliberaram que o método oral era o mais eficiente na educação de surdos. Neste Congresso, Graham Bell, que era o presidente da Associação Nacional dos Surdos na América, aproveitou-se deste prestígio e contribuiu na votação de qual método seria utilizado. Os professores surdos presentes neste congresso foram excluídos da votação, evidenciando o total desrespeito aos surdos, que não tiveram o direito ao voto com relação a uma questão diretamente ligada aos seus interesses (FERNANDES, 2007).

Devido às decisões do Congresso de Milão, os alunos surdos foram privados de usarem a língua de sinais e obrigados a aprenderem a oralizar, e os professores surdos, que participavam do processo educativo, foram excluídos de suas funções, tendo essas medidas significado um retrocesso nessa área (LACERDA, 1998). Esse período foi marcado por verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida dos sujeitos surdos, já que eles só poderiam integrar-se à sociedade dos ouvintes por meio da fala.

A corrente oralista ganhou força no século XIX, com a medicalização da surdez, baseada na concepção clínico-terapêutica. Influenciada pelo poder da medicina, essa concepção tinha como objetivo corrigir as anormalidades, tornando o centro do processo pedagógico o ouvido defeituoso, e não o sujeito, obrigando os surdos a



falarem e impedindo o uso da língua de sinais. A intenção de abolir a chamada contaminação mímica contribuiu para um retrocesso cognitivo e social dos surdos, com marcas irreversíveis em seu destino (FERNANDES, 2007).

Neste período da história, que perdurou até a década de 1960, os surdos foram retirados do contexto educacional e colocados sob os domínios da medicina. O oralismo, com suas práticas de normalização e com o discurso de que os surdos poderiam falar e que a surdez poderia ser curada, produziu efeitos desastrosos na construção da identidade surda, já que esses sujeitos foram inferiorizados e vistos como deficientes, em termos da cognição, linguagem e audição.

De acordo com Skliar (1997, p.79), medicalizar a surdez significa

[ ] orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos de fala, ao treinamento de certas habilidades menores, com a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, com a língua de sinais.

Nessa concepção, o sujeito surdo só poderia aproximar-se da normalidade por meio da linguagem, com a ideia de que seu atraso cognitivo era devido à ausência das experiências que só poderiam ser mediadas pelo poder da oralidade.

O contexto educacional dos surdos sempre esteve sob o domínio das classes dominantes ouvintes, permeado pelas diferentes visões, conceitos e modelos de surdez historicamente construídos (RODRIGUES, 2008). Durante muito tempo, os educadores não reconheciam línguas de sinais, valorizando somente as línguas orais. Os defensores do oralismo consideravam que o uso da língua de sinais era prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, além de ser incapaz de promover a sua educação (DUARTE *et al.*, 2013).

Mesmo com a proibição, por muitos anos, da utilização da língua de sinais, ela sobreviveu, graças à resistência contra as práticas oralistas perversas dos ouvintes. As experiências de surdos adultos foram passadas de geração a geração nos ambientes familiares, escolares e sociais, como uma forma de oposição à cultura

ouvinte e de resgate de sua própria cultura, garantindo, assim, a sobrevivência da língua de sinais e de sua forma de comunicação entre seus pares.

A ausência de comprovação científica para a cura da surdez e as práticas que não responderam satisfatoriamente aos anseios de seus fundamentos, atitudes e procedimentos, aliadas ao maciço fracasso educacional dos sujeitos surdos, contribuíram para a desestabilização desse modelo de atendimento, apesar, é claro, de ele permanecer ainda até a década de 1960. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, iniciou-se um processo de mudanças na sociedade, cujo pilar é o reconhecimento da garantia de seus direitos, incluindo os das pessoas com deficiência (FERNANDES, 2007).

Foi a partir de 1960 que os movimentos culturais localizados principalmente nos Estados Unidos abrangeram as minorias étnicas e culturais dos mais diversos tipos, como negros, indígenas e latinos, etc. que, apoiados por diversos setores que representam a sociedade, organizaram-se em movimentos sociais para reivindicarem o direito a uma cultura própria, de terem suas diferenças garantidas e reconhecidas, denunciando a discriminação à qual estavam sendo submetidos (MOURA, 2000 *apud* RODRIGUES, 2008). Este movimento estendeu-se também às pessoas com deficiência, assim como também aos surdos, que encontraram uma oportunidade para que suas “vozes”, mediadas pelas línguas de sinais, fossem ouvidas.

Neste mesmo período, estudos na área de linguística e sociolinguística demonstraram a lógica formal e funcional da multiplicidade de línguas e culturas humanas existentes. Várias línguas de povos considerados primitivos são estudadas. Abre-se, então, o leque também para os estudos linguísticos das línguas de sinais em vários países, com a representação pioneira do linguista norte-americano Willian Stokoe, com seus estudos sobre a *American Sign Language* (ASL), a Língua Americana de Sinais (GUARINELLO, 2005; RODRIGUES, 2008).

No campo da psicologia, descobriu-se a importância da linguagem no pensamento simbólico e no raciocínio lógico, assim como também foram realizadas pesquisas com crianças surdas, filhos de pais surdos, que apresentavam desempenho superior em

testes de inteligência, de desenvolvimento acadêmico de aprendizado de segundas línguas, dentre outros aspectos, em comparação às crianças surdas filhas de pais ouvintes (FERNANDES, 2007).

Mudanças significativas foram implementadas, como a incorporação da língua de sinais nas práticas escolares, com a perspectiva inicial do bilinguismo na educação. A partir de então, a concepção que vincula o ouvinte à normalidade e o surdo à deficiência passou a ser questionada. Se o normal é ter uma língua e se o anormal é a ausência de língua e tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc.), com a língua de sinais como língua dos surdos o estatuto do que é “normal” também sofre mudanças (SANTANA; BERGANO, 2005).

Para Rodrigues (2008, p. 63), “considerar a surdez através desse modelo implica, primeiramente, respeitar e aceitar o surdo em sua diferença e especificidade linguística e cultural”. Nesta perspectiva, a língua de sinais oferece a possibilidade de uma mudança do paradigma de anormalidade, para a diferença, compreendendo o surdo como um sujeito de linguagem. Conforme Skliar (1997, p.12), “os surdos passam a serem vistos como uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização própria”.

Nessa nova visão socioantropológica, cujo foco é o sujeito e não a deficiência, entende-se a surdez como uma experiência visual em que os surdos encontram, de maneira específica, uma forma de construir sua realidade histórica, política, social e cultural, concebendo a surdez como uma diferença. Sendo assim, passou-se a utilizar o termo “surdo” para se referir aos sujeitos que, independente do grau de perda auditiva, reconhecem-se como surdos, valorizam e utilizam a experiência visual e se apropriam da língua de sinais como meio de comunicação e expressão (RODRIGUES, 2008), se reúnem com seus pares e com eles interage, com uma identidade cultural

comum e um certo *deaf pride*, ou “orgulho em ser Surdo<sup>19</sup>” (RODRIGUES, 2008). Assim, o aspecto mais significativo da mudança dessa visão está em demonstrar que a perda auditiva é um fator secundário e que o reconhecimento do potencial visual dos surdos está na produção de formas alternativas de interação e comunicação simbólica.

Para esclarecer a diferença entre a expressão surdo e o termo deficiente auditivo, Dorziat (1999, p. 1) descreve que

A expressão *surdo* [...] revela uma amplitude social que situa a perda auditiva apenas como um fator, aos níveis médico e terapêutico, no contexto de vida da pessoa surda, sem ocupar uma posição tão significativa para o seu desenvolvimento individual e grupal. O emprego do termo *deficiente auditivo*, ao contrário, tem coincidido com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral. Os estudos que usam a referência *surdo* têm procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando suas especificidades. Buscam a identidade social dessas pessoas entre os seus, sua legitimação como comunidade linguística diferenciada.

Ao longo da história dos surdos, percebe-se que, muitas vezes, a sociedade tem caracterizado a falta de audição como algo anormal, pois considera que falta algo à vida desses sujeitos, o que tem dificultado a construção de suas identidades e diferenças culturais. Com esta representação negativa, o surdo é identificado como um ser que necessita de cuidados, inferior aos ouvintes, como deficiente que precisa se adequar ao máximo aos padrões da normalidade para situar-se em uma sociedade que não foi construída para ele.

A falta de audição confere aos surdos o estereótipo de deficientes, pois a fala e a audição desempenham papel de destaque na vida ‘normal’ da sociedade. Para Bhabha (1998, p. 105), o estereótipo “é uma forma de conhecimento e de identificação que vacila entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Ao categorizar sujeitos normais/anormais,

---

<sup>19</sup>Apesar de alguns autores utilizarem o palavra Surdo com letra maiúscula, por considerarem que eles têm uma identidade cultural, neste texto optou-se por apresentar a palavra surdo com letra minúscula, para se referir ao sujeito surdo de modo geral, criança ou adulto, seja ele usuário ou não de Libras.

normais/deficientes, esses discursos vão se perpetuando em seus tempos e espaços específicos, principalmente quando se trata da questão direito, em que se demarca quem está incluído e quem está excluído, quem são os sujeitos de direitos e quem não é.

A marginalização do surdos ao longo da história tem contribuído de forma negativa para a sua rotulação, como forma de inferiorizar e impor práticas de uma cultura majoritária, que desconsidera suas características e singularidades próprias. Para o entendimento do outro são estabelecidas relações que são baseadas em crenças e/ou mitos que perduram por anos ou, até mesmo, por décadas ou séculos, em uma hierarquia organizada que, na opinião de Da Matta (1978*apud*VELHO, 2000, p.127), “mapeia e classifica o lugar do outro, imbricando uma relação de poder e de dominação essencialmente desigual”.

A compreensão das lutas e tensões apresentadas na história dos surdos reflete o total interesse das classes dominantes em impor suas relações de poder, ao perpetuarem o mito de que os surdos são deficientes e incapazes; o desconhecimento sobre a capacidade cognitiva dos sujeitos surdos trouxe consequências desastrosas para suas vidas, vidas negligenciadas por muitos séculos. Segundo Fernandes (2007), o atendimento ao aluno surdo como um “paciente” ainda se perpetua em algumas escolas, já que ele recebe tratamento especializado do professor, o qual atua com práticas cuja finalidade é a reabilitação da audição e da fala

O reconhecimento da capacidade cognitiva dos surdos depende de uma mudança de postura da sociedade que se qualifica como “normal” e que desqualifica as minorias, taxando-as de “anormais e/ou deficientes” (FERNANDES, 2007). Esta mudança requer um reconhecimento do potencial visual dos sujeitos surdos, uma vez que eles têm uma língua própria, a língua de sinais, como produto de sua interação e comunicação com o mundo.

Almeida (2007), em seu texto "Da diferença e da Desigualdade" apresenta uma contextualização histórica e antropológica da construção do estado-nação e do colonialismo e descreve que "a noção de diferença com que lidamos hoje foi

constituída como "desvio à norma", "marginalidade", "subalternidade", assimetria simbólica, etc. e não como diferença meramente descritiva, simétrica, mera constatação de "diversidade". Para este autor, o discurso da diferença, assim como de seu semântico equivalente "diversidade", com frases como "somos todos diferentes e ainda bem", acaba ocultando a desigualdade presente. Desse modo, ao sujeito que é ouvinte, fala e se comunica por meio de uma língua oral-auditiva é conferido um status social "dominante" em relação ao sujeito surdo, neste caso "dominado", que não ouve, não fala e, quando se comunica, é por uma língua visual-espacial que não tem prestígio social reconhecido na sociedade.

No caso do reconhecimento dos direitos dos sujeitos surdos é preciso pensar uma agenda que contemple questões relacionadas à (des)igualdade, à diferença e à diversidade para que as identidades, tanto sociais quanto individuais desses sujeitos, possam fazer parte do debate político, econômico, social, educacional, social e cultural, dentre outros. Sobre a diversidade cultural como princípio educativo, Natalino (2011, p. 15) nos convida a

Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades (sociais, raciais, econômicos, culturais, etc.) leva-nos a rever determinados valores morais e sociais que foram sedimentados e aprendidos no âmbito da cultura.

Em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, representada por 88 governos, incluindo o Brasil, aprovou a Declaração de Salamanca, um dos principais documentos mundiais que visa à equalização de oportunidades das pessoas com deficiência, reafirmando, assim, o compromisso com a educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO, 1994). No que concerne ao sujeito surdo, o documento reconhece a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos e que eles tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.

Com a incorporação da língua de sinais nas práticas escolares e com a perspectiva do bilinguismo, que defende o aprendizado da língua de sinais como língua materna e da língua oral como segunda língua para o aprendizado de uma língua escrita, mudanças significativas na educação de surdos foram sendo implementadas.

A história dos sujeitos surdos revela que, nos diferentes momentos históricos, nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou, mesmo, reconhecidos como seres humanos (STROBEL, 2008). As práticas arbitrárias e desumanas a que os surdos foram submetidos mostram que eles foram maltratados, ignorados, silenciados e tratados com total desrespeito. Tal postura deve-se à associação da “falta da fala” à “falta de inteligência”.

Ao longo dessa história, diferentes pontos de vista e situações polêmicas a respeito do melhor método de ensino na educação de surdos deixaram que os principais atores deste processo fossem, na maioria das vezes, excluídos dessas discussões, sendo suas “vozes” silenciadas por meio da imposição da oralidade, ou seja, sob o domínio de uma língua oficial.

A luta dos sujeitos surdos para terem seus direitos reconhecidos e sua língua legitimada deságua na urgência por um processo educacional de qualidade para estes sujeitos e adequada formação para os professores que irão atuar em sua educação.

### **3.1. Educação de Surdos e o ensino de Português como segunda língua**

A inclusão de alunos surdos no ensino regular tem sido um grande desafio para a escola. Pesquisas no Brasil e no exterior apontam que um número significativo de crianças surdas, que passam vários anos na escola, têm desempenho aquém ao dos alunos ouvintes (LACERDA, 2006).

Nas escolas, as crianças surdas têm sido alfabetizadas em uma língua que não é, em alguns casos, a sua língua materna. Isto tem acontecido porque muitos professores não conhecem as particularidades da língua de sinais e não têm ainda consciência da importância da Libras na vida desses sujeitos. Nesse sentido, a Libras e a Língua Portuguesa escrita permeiam a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue de educação com a coexistência de ambas em sala de aula, a fim de garantir a essas crianças seu desenvolvimento de forma efetiva.

No que diz respeito ao ensino de português escrito para as crianças surdas na rede regular de ensino, os professores têm-se deparado com algumas lacunas advindas de seu processo formativo no ensino superior. Estas lacunas, além de prejudicarem o ensino destes alunos de forma satisfatória e inclusiva, também causam uma sensação de frustração, nos professores, que se sentem, muitas vezes, incapazes de compreender toda a complexidade que esse ensino lhes propõe.

Dessa forma, o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, precisa estar muito bem instrumentalizado para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da criança surda para que ela possa seguir as séries finais do ensino fundamental de forma satisfatória e em sintonia com o ensino que essas séries iniciais propõem.

Dependendo das ações de cada município e estado, as salas de aula contam também com a presença do intérprete de línguas de sinais<sup>20</sup>, auxiliando o professor na comunicação com o aluno, caso ele seja usuário desta língua. Infelizmente, o que tem acontecido é que o intérprete acaba assumindo a função do professor, já que, muitas vezes, esse professor não sabe qual é a real função do intérprete e, até mesmo a sua própria função, diante do desafio de educar uma criança surda ou por desconhecer a Libras e todas as suas especificidades (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). A função do intérprete de língua de sinais em sala de aula é a de estabelecer a mediação entre o professor e o aluno usuário de Libras, portanto, a função de ensinar é exclusiva do professor.

O professor que irá atuar na educação de surdos, em seu processo formativo, deve compreender e entender qual é o papel de atuação do intérprete de Libras em sala de aula e aproveitar todas as possibilidades que esta junção pode oferecer, com uma parceria significativa e responsável em prol de uma educação inclusiva de qualidade que promova de fato o desenvolvimento das potencialidades desse aluno.

---

<sup>20</sup>Profissional que interpreta a língua de sinais para outra língua ou vice-versa.



Sobre a capacitação de professores, citam-se dados da Diretoria de Educação Especial, referentes a uma enquete disponível no Portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas<sup>21</sup>, aberto desde 2013. A enquete pergunta qual é a área de capacitação mais desejada e as opções são deficiência visual, deficiência intelectual, surdez e comunicação alternativa. Os dados apontam que a surdez é a segunda opção mais escolhida, com 483 votos, perdendo apenas para a deficiência intelectual, que obteve apenas três votos a mais, ou seja, 486 votos. Os dados dessa enquete revelam que muitos profissionais da área educacional de Minas Gerais desejam capacitação na área da surdez, para que possam atuar de forma significativa na educação de surdos, dada a complexidade e a importância desse tipo de formação. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada pela Comunidade Surda Brasileira como forma de comunicação e expressão. A legitimidade e o reconhecimento desta língua foram regulamentados pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir de então, a Libras ganhou status oficial de língua, sendo reconhecida como a língua das comunidades surdas brasileiras.

Quadros e Schmieidt (2006, p. 35) destacam que a língua de sinais "é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-las". Diferente das línguas orais, que utilizam canal oral-auditivo para se comunicarem, as línguas de sinais utilizam o canal visuo-espacial.

Dados de pesquisas de Pereira (2014), Quadros e Schmeidt (2006) e Santos *et al.* (2015) têm demonstrado a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, já que é por meio dela que o sujeito surdo interage com o mundo e constrói conhecimento. Dessa forma, o processo de aquisição do português escrito pelos alunos surdos deve ser pautado no ensino do português como segunda língua (L2) e da língua de sinais como sua primeira língua (L1). Isto quer dizer que, assim como os ouvintes utilizam a língua materna como apoio para aprender outra língua, o surdo também utilizará essa mesma estratégia (PEREIRA, 2014). Assim, a

---

<sup>21</sup>Disponível em: [http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_poll&id=33:qual-e-a-area-de-capacitacao-que-voce-deseja-mais](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_poll&id=33:qual-e-a-area-de-capacitacao-que-voce-deseja-mais). Acesso em: 2/4/2018.

língua de sinais irá instrumentar o aluno surdo no aprendizado do português escrito como segunda língua (L2).

Pereira (2014) destaca que, apesar dos efeitos positivos da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, ainda não foram percebidos resultados significativos no processo educacional das crianças surdas em relação à compreensão e ao uso da língua portuguesa.

Em sala de aula, a criança surda não compartilha a mesma língua com os outros alunos e o professor, o que pode gerar situações de segregação e discriminação, já que a falta de uma língua em comum dificulta a interação. Ao aprenderem o uso social do português escrito como segunda língua, por meio da leitura e da escrita, essa criança terá acesso a diversas fontes de informação, imprescindíveis para o seu desenvolvimento educacional, pessoal e social. No caso dos alunos surdos, esta apropriação é muito mais do que facilitadora para o acesso à informação e aos conhecimentos acadêmicos, é instrumento de direito e de cidadania.

Iniciativas do poder público devem estimular a difusão da Libras como forma de incluí-la, em várias situações nos mais diversos ambientes sociais. O artigo 2º do Decreto Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, define que

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Outro desafio que os surdos brasileiros ainda enfrentam é o de que o reconhecimento da Libras reflita nos diversos tipos de informações que circulam na sociedade de maneira geral, como um todo, conforme já acontece em muitos espaços com o Braille como sua escrita em elevadores, embalagens de produtos, passeios com guias no piso, semáforos sonoros, marcadores táteis nos teclados de computadores, tecnologias assistivas para uso de *smartphones*, dentre outros vários exemplos.

Se a Libras é a Língua Brasileira de Sinais reconhecida no Brasil por lei, então, as informações precisam circular também para sinalizantes desta língua, assim como circula o português oral e escrito para os falantes da língua portuguesa. O que se vê é que, ainda, a Libras circula de maneira muito limitada e que isso pode ser mudado, começando pelos espaços educativos.

Se, na escola, convivem surdos e ouvintes, as informações neste espaço devem ser acessíveis em português e em Libras, como, por exemplo, na sala de aula, com o alfabeto em Libras, na porta dos banheiros, da sala da diretoria, da secretaria e dos elevadores, e nas cantinas. Dessa forma, a Libras não deve se restringir somente ao surdo e à sua comunidade, mas fazer parte também de nossa cultura, de nosso convívio diário, de forma natural, com sua incorporação em todos os espaços. Por isso, a escola se apresenta como espaço transformador de valores e atitudes inclusivas, possibilitando a perpetuação desses valores e atitudes em outros ambientes sociais.

Devido aos problemas enfrentados por estas crianças ao longo dos anos no processo de aquisição da língua portuguesa escrita, percebe-se a importância da formação inicial e continuada dos professores, principalmente do pedagogo, na escolarização e na formação de surdos.

#### **4. A LIBRAS E SUA INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

O debate sobre a importância da oferta de disciplina de Libras no ensino superior e na formação de professores que poderão atuar na educação de surdos, para a condução de uma sociedade mais inclusiva, tem sido um assunto muito discutido nas diversas esferas da sociedade, sejam elas políticas, sociais e educacionais.

Nesse contexto de reivindicações e conquistas da comunidade surda em busca do reconhecimento da Libras, fez-se necessária a adoção de novas medidas que possibilitassem sua inclusão e educação nas escolas regulares de ensino. Três anos após a oficialização daquela Lei, promulgou-se o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Esse Decreto que determina que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, no curso normal de nível médio e superior, e nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia.

As principais mudanças sociais e escolares neste Decreto referem-se à obrigatoriedade de as instituições federais promoverem a difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar e à formação de professores especializados para atuarem, desde a educação infantil, no ensino e no uso da Libras, no ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e na tradução e interpretação da Libras e língua portuguesa, na potencialização do aspecto pedagógico em oposição ao modelo clínico-terapêutico vigente por muitos anos no processo educacional e na garantia de atendimento de alunos surdos em salas de recursos e no contraturno.

Segundo o artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Assim, a forma como o surdo percebe

o mundo é diferente da do ouvinte, pois se dá por meio da experiência visual. Por isso a língua de sinais é tão importante para a vida desses sujeitos.

Sobre a importância do ensino de Libras para alunos ouvintes, Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 53) destacam que

No caso da surdez, a língua de sinais foi por muito tempo considerada uma língua menor, ou apenas um modo precário de comunicação, fato que precisa ser discutido com os aprendizes de modo a evitar que ideias errôneas e preconceitos que atrapalhem o processo de aprendizagem. Além disso, aspectos relativos à cultura surda são bastante desconhecidos pela comunidade ouvinte (e muitas vezes pelos próprios surdos), e aprofundar conhecimentos a esse respeito, quando se ensina língua de sinais, mostra-se imprescindível.

Segundo os mesmos autores, o ensino de uma segunda língua deve pautar-se no conhecimento e no acesso à cultura dessa mesma língua. No caso da aprendizagem da língua de sinais por pessoas ouvintes, o conhecimento da cultura surda permitirá um maior entendimento sobre o sujeito surdo, evitando, assim, discursos que preconizam a inferioridade destes sujeitos, tratando-os de forma preconceituosa.

Após a promulgação desse decreto, diversas IES, no Brasil, iniciaram a implementação da Libras como disciplina em seus currículos, porém, o referido decreto não estabelece as diretrizes sobre como ela deve ser oferecida, em termos de conteúdo, carga horária mínima e carga horária teórica e prática, dentre outros. Esses aspectos são fundamentais para a construção de uma disciplina que visa a uma formação de qualidade de professores comprometidos com a escolarização e a inclusão dos surdos na escola.

#### **4.1. A oferta da disciplina de Libras na modalidade a distância**

A oferta de disciplinas na modalidade EaD foi regulamentada pela Portaria nº 2.253/2001 que, depois, foi substituída pela Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004). Na portaria de 2004, o Ministério da Educação instituiu que as instituições federais de ensino superior (IFES) poderão introduzir, na organização curricular de seus cursos superiores presenciais, a oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade

semipresencial, porém, estabeleceu um limite, não devendo exceder a 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2004).

Segundo esta Portaria, a modalidade EaD caracteriza-se como

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, art. 1).

Essa Portaria também prevê que as instituições devem “incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”, prever encontros presenciais, atividades de tutoria e avaliações presenciais (BRASIL, 2004, art. 2).

Em 2016, a portaria nº 4.059/2004 foi revogada e substituída pela Portaria nº1.134, de 10 de outubro de 10/2016 (BRASIL, 2016a), na qual o termo “semipresencial” foi substituído por “modalidade a distância”. Gomes e Catapan (2017) destacam uma evolução do termo utilizado, que na Portaria nº 2.253, de 2001, numa abordagem conservadora, foi empregada a expressão “não presencial” que foi substituída, na Portaria de 2004, pelo termo “semipresencial”, devido a uma nítida influência do termo em inglês *blended learning*, sendo alterado novamente, na Portaria de 2016, para uma expressão clara e objetiva, “modalidade a distância”.

Destaca-se também que a referida portaria amplia mais ainda a autonomia das IES na implementação de 20% de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais, definindo em seu art. 1º que

As IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância (BRASIL, 2016).

Dessa forma, a oferta de disciplinas a distância, que na Portaria nº 4.059/2004 era permitida somente para cursos superiores reconhecidos, que eram obrigados a oferecer as disciplinas presenciais e não presenciais até a renovação de

reconhecimento do curso, na Portaria nº 1.134/2016, foi ampliada também para as IES que contem com, pelo menos, um curso de graduação regularmente autorizado.

Sobre a limitação de 20% de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, Moran (2011) aponta que esse limite, imposto pelo MEC, deveria ser rediscutido, permitindo uma maior autonomia universitária na flexibilização de seus currículos até uma carga horária média de 50% para aulas presenciais e 50% a distância. Dessa forma, “cada instituição definiria qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, de acordo com cada área de conhecimento” (MORAN, 2011, p. 81).

Para o autor, algumas disciplinas necessitam de presença física, enquanto outras não, possibilitando que as IES experimentem várias soluções em seus diversos cursos. Outra vantagem também apresentada pelo autor seria em relação à otimização dos espaços já existentes, em que os alunos ficariam menos tempo nas salas convencionais, o que permitiria uma maior rotatividade e a possibilidade de organização de outras turmas nestes mesmos espaços, portanto, tornando possível a diminuição do custo final da mensalidade sem, contudo, perder a qualidade.

O autor enfatiza, ainda, que, sem uma supervisão séria, algumas instituições de EaD, assim como também as presenciais, tenderiam “a aligeirar as exigências institucionais de oferta de cursos de qualidade” (MORAN, 2011, p. 90), com a banalização de métodos, a oferta de certas facilidades e flexibilidades que poderiam ser vistas como sinal de pouca exigência, de que se pode aprender sem esforço, bastando apenas o acesso para isto. Dessa forma, o que assegura a qualidade são a seriedade da instituição na sua proposta, a qualificação e a remuneração de seus docentes, as metodologias aplicadas, as condições de oferta dos cursos e a avaliação proposta (MORAN, 2011).

Nos últimos anos, várias IES têm adotado a oferta da disciplina Libras na modalidade de EaD, em cumprimento ao Decreto nº 5626/2005 e a crescente inclusão dessa disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura e também nos de bacharelado.

Frasca (2017), em sua dissertação intitulada “Disciplina de Libras na modalidade EaD: necessidades formativas e possíveis caminhos”, investigou a oferta e o desenvolvimento da disciplina Libras na modalidade de educação a distância (EaD) no contexto da educação superior, visando trazer elementos formativos e possibilidades. Sua análise teve como foco três categorias que são as necessidades formativas em Libras os materiais didáticos, conteúdos e atividades, e as videoconferências: abordagem comunicativa. Nos resultados, a autora descreve que a disciplina foi bem aceita pelos graduandos no que diz respeito aos conteúdos e às atividades. Em relação às atividades práticas e às videoconferências, os graduandos apontaram algumas sugestões de mudanças, como “atividades mais contextualizadas e relacionadas ao cotidiano, além de maior número de videoconferências com duração mais curta de aula” (FRASCA, 2017, p. 8).

Além disso, a autora também analisou, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as teses e as dissertações produzidas que abordam a disciplina Libras e a sua oferta na modalidade a distância. Nesta busca foram encontrados seis trabalhos relacionados ao assunto, conforme apresentado no quadro 2.



**Quadro 2.** Pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da Capes

<b>Autor Ano/Tipo/IES</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>
Mourão (2009) Dissertação Universidade Federal de Uberlândia	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância.	A realização deste estudo se pauta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002, e, na necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, a fim de atuarem com alunos surdos, considerando a Libras como sua língua natural de comunicação.
Meira (2012) Dissertação Universidade Presbiteriana Mackenzie	Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores.	Analisar a intervenção da disciplina de Libras sobre a atitude social explícita e implícita dos discentes dos cursos de Pedagogia e de licenciatura em relação à inclusão de alunos surdos.
Santana (2013) Dissertação Universidade Estadual Paulista	Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP.	Analisar como a disciplina de Libras foi incorporada no currículo do curso de formação inicial de professor na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP).
Costa (2015) Dissertação Universidade Federal de São Carlos	Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo.	Investigar o processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior em cidades de médio porte no interior do Estado de São Paulo.
Arruda (2015) Dissertação Universidade Federal do Amazonas	O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras.	O propósito da investigação foi compreender o desafio de ensinar, por mediação tecnológica, uma modalidade de comunicação gestual, de características muito diferenciadas da linguagem escrita/falada, com a qual os discentes nunca tiveram contato.
Campos (2015) Tese Universidade Federal de São Carlos	O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar.	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

Fonte: Frasca (2017), adaptado pela pesquisadora.

Mourão (2009) investigou as contribuições do curso “Librasnet” para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, entre 2007 e 2008. Segundo a autora, na avaliação final, todos os cursistas apontaram para o fato de “que o curso atendeu às suas expectativas, despertando o interesse para o aprendizado da Libras e o aprofundamento na educação de pessoas surdas” (MOURÃO, 2009, p. 9).

Meira (2012) abordou um estudo realizado nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina Libras na modalidade presencial nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia e sobre seu impacto ou não na inclusão de alunos surdos. Nos resultados, a autora descreve que os discentes apresentaram atitudes sociais favoráveis à inclusão, e que ela, de fato, “levará esses futuros profissionais do magistério a fazerem uso de estratégias de ensino inclusivo, minimizando as barreiras educacionais dos alunos surdos e possivelmente de demais alunos com outras deficiências” (MEIRA, 2012, p. 78).

Santana (2013) pesquisou a mudança dos currículos nos cursos de Pedagogia em relação à disciplina Libras, no período de 2005 a 2010. Nos resultados obtidos demonstrou-se que grande parcela das unidades pesquisadas ofertavam minimamente o que é estabelecido no Decreto Federal 5.626/2005.

Costa (2015) focou seu estudo no processo de implementação da disciplina Libras, segundo as prerrogativas do Decreto nº 5.626/2005, comparando seus objetivos, carga horária e metodologia. Arruda (2015) analisou o conteúdo da disciplina Libras na modalidade presencial e a transposição desses conteúdos para um AVA, com ênfase nos vocabulários da Libras.

Campos (2015) pesquisou o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos cursos de Educação Musical e Pedagogia a distância e analisou as avaliações e as percepções de cada agente, no que se refere às ferramentas, aos procedimentos pedagógicos e à aprendizagem/ensino/interação. A autora constatou o potencial que as mediações das tecnologias podem acrescentar ao ensino da parte prática da Libras.

Além das pesquisas citadas, outras dissertações que discutem o ensino de Libras nas IES também foram encontradas. Lopes (2013) analisou os conhecimentos adquiridos por graduandos do curso de Pedagogia na disciplina Libras em duas instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo e verificou a opinião desses estudantes quanto ao seu preparo para atuar com alunos surdos. Nas análises, foi detectado que os estudantes não se sentem confortáveis com seus conhecimentos acadêmicos para atuar com alunos surdos. Para a melhoria da disciplina, apontaram

para o aumento da carga horária da disciplina, das aulas práticas e a necessidade de entrarem em contato com o surdo para aprenderem a Libras.

Feltrin (2014) analisou a inclusão da disciplina Libras nos cursos de licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), na visão dos coordenadores desses cursos. Como resultado, constatou que esses coordenadores percebem que a disciplina Libras traz contribuições significativas à formação dos futuros docentes, embora sua carga horária seja insuficiente nos cursos.

Ferreira (2016) fez um levantamento sobre o conhecimento dos alunos, em uma faculdade particular situada na cidade de São João Del-Rei, MG, a respeito do processo de formação para a educação de surdos. Para isso, analisou o perfil do graduando em Pedagogia quanto às suas concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos e indicou possibilidades de uma modificação didático-pedagógica para um melhor aproveitamento do processo de formação na educação de surdos. No que se refere à formação de professores, a autora destaca que os graduandos, além de aprenderem a Libras, necessitam também, em seu processo formativo, adquirir conhecimentos sobre os conceitos de identidade, diferença e cultura.

Soares (2016), em pesquisa realizada na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), analisou como a disciplina de Libras foi incorporada no currículo do curso de Pedagogia da PUC/SP. O autor destaca que disciplina vem sendo ofertada, desde 2007, por um professor surdo, que prioriza a parte prática, além de uma professora ouvinte, com priorização da parte teórica. Foi proposto no estudo que a carga do curso, que é de apenas 40 horas, seja ampliada, proporcionando a continuidade e aprofundamento do que foi iniciado.

Em alguns artigos também se discute especificamente sobre o ensino de Libras, na modalidade a distância, no ensino superior, em cursos presenciais e a distância. Viamonte e Medeiros (2012) analisaram a disciplina Libras oferecida no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e apontam que a oferta na modalidade *on-line* tem contribuído para a formação de professores

para a educação inclusiva, em especial de surdos, assim como também para os alunos com deficiência auditiva.

Ferreira, C. (2014) analisou o Moodle como recurso didático para o aprendizado das noções básicas para a comunicação e a interação com surdos falantes de Libras no curso de Pedagogia da UFJF. A autora concluiu que a disciplina ofertada no AVA proporciona o aprendizado das noções básicas de Libras, potencializando estratégias e possibilidades de abordagem.

Por fim, Bernardino *et al.* (2014) e Bernardino e Passos (2011) investigaram as práticas de inclusão da disciplina Fundamentos de Libras, na modalidade a distância, nos cursos de graduação da UFMG. Nestas pesquisas são relatadas as experiências do setor do Núcleo de Libras na criação da disciplina na modalidade a distância, em termos de planejamento, desenvolvimento e implantação, assim como também é construído o perfil dos alunos e apresentada uma breve avaliação da disciplina, feita pelos alunos.

A partir dos estudos apresentados, é inegável a importância da oferta disciplina Libras nos cursos de formação de professores, especialmente no que refere ao formação do pedagogo, como profissional que poderá atuar com a educação de crianças surdas, usuárias ou não da Libras, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, reforçando a sua contribuição para a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade.

#### **4.2. A criação e a oferta da disciplina Fundamentos de Libras na UFMG: uma abordagem geral**

Considerando a necessidade de regular a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e de aumentar a oferta de disciplinas nesta modalidade, em 10 de maio de 2016 a UFMG aprovou a Resolução nº 06/2016, que "regulamenta a oferta de atividades didáticas na modalidade semipresencial nas disciplinas de cursos de graduação presenciais". Essa resolução estabelece que pelo menos 80% da carga horária requerida do curso deverão ser ofertados na modalidade

presencial e que deverão ser previstos encontros presenciais e pelo menos uma avaliação presencial.

Para apoio à oferta de disciplinas a distância, no que tange à acessibilidade tecnológica proposta na UFMG, um dos instrumentos relevantes de acesso é o Portal minhaUFMG. Implantado no início de 2000, pela Diretoria de Tecnologia da Informação, o Portal Grude, que depois recebeu o nome de minhaUFMG, tem como objetivo ampliar a infraestrutura de tecnologia de informação com versões personalizadas para os seus diversos segmentos, como alunos, professores e servidores (FREITAS *et al.*, 2011), permitindo uma maior integração entre toda a comunidade universitária em um único espaço virtual (UFMG, 2017). Seus usuários, ao efetuarem o *login*, são direcionados para a página principal na qual são disponibilizados diversos tipos de serviços, dependendo do segmento.

Para suporte a alunos e professores, dentro da minhaUFMG, buscou-se o uso da ferramenta Moodle, que foi customizada para atender às necessidades específicas da UFMG para cursos presenciais e a distância, permitindo a criação automática de turmas para cada semestre, de fóruns de notícias, além da sua integração como o sistema de diários de classe, dentre outras funções.

Devido às várias funcionalidades que o ambiente virtual de aprendizagem Moodle oferece, foi possível a implantação da disciplina Fundamentos de Libras na modalidade a distância para atender a toda a demanda da UFMG, permitindo uma integração entre aluno-professor/tutor e aluno-aluno. Para Bernardino *et al.* (2014, p. 3),

O planejamento e a implantação da disciplina trouxeram também uma nova experiência para a Faculdade de Letras, já que, pela primeira vez, era necessário ensinar uma língua espaço-visual a distância, o que demandou a adaptação e incorporação de recursos diversos na composição dos materiais didáticos da disciplina.

A criação de uma disciplina na modalidade distância não é um processo simples, ainda mais quando se trata de Libras, o que exigirá dos alunos uma compreensão não somente da língua em si, mas também da visualidade espacial que ela língua exige.

Além disso, vê-se ser necessária a criação de uma equipe multidisciplinar para que possa conceber a sua instrumentalização em termos de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica, dentre outros fatores.

Sobre o ensino de Libras na modalidade a distância, Bernardino e Passos (2011, p. 1278) apontam que

O ensino de uma língua estrangeira é um desafio para o professor, que deve sempre buscar motivar os seus alunos a aprenderem uma nova língua. Esse desafio torna-se maior quando se trata do ensino de uma língua de modalidade totalmente diferente daquela usada pelos alunos, como é o caso do ensino da Libras, que usa a modalidade gesto-visual para sua expressão e compreensão. Torna-se ainda mais desafiador quando ele se propõe a ensinar essa língua através da mediação do computador, como no ensino de uma disciplina on-line.

A disciplina de Fundamentos de Libras foi ofertada, inicialmente, em 2008, na modalidade presencial, sob a responsabilidade de uma professora substituta contratada pela Fale/UFMG, atendendo, inicialmente, somente os alunos do curso de Letras Bernardino e Passos (2011), por quatro semestres consecutivos. A partir do primeiro semestre de 2010, a disciplina foi reestruturada passou a ser oferecida na modalidade a distância, abrindo vagas para todos os alunos da UFMG.

A mudança da disciplina da modalidade presencial para a modalidade a distância justificou-se pela grande demanda de alunos que deveriam cursá-la, em cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, além de alunos dos outros cursos de graduação da UFMG, cujos respectivos colegiados passaram a incluí-la em suas grades curriculares e, conseqüentemente, aumentando sua demanda de forma significativa (BERNARDINO *et al.*, 2014). Vale ressaltar que, mesmo que não estivesse inserida na grade curricular do curso, o aluno poderia efetuar a matrícula na disciplina como eletiva.

A partir do início da disciplina presencial, em 2008/1, medidas para o processo de criação da disciplina na modalidade a distância começaram a ser implementadas. Na época, a Fale/UFMG já contava com a experiência de disciplinas ofertadas a distância

com a plataforma Moodle e o TelEduc<sup>22</sup>. Essas experiências foram fundamentais para o início das pesquisas sobre a educação a distância, a escolha da plataforma de ensino a ser utilizada, as ferramentas educacionais a serem utilizadas e a equipe de apoio para operacionalização da disciplina, dentre outras questões. A partir de então, foi criado, pelo Laboratório de Ciência da Computação da UFMG (LCC/UFMG), uma disciplina fictícia na plataforma Moodle, para experimentação e aprendizado sobre os diversos recursos e ferramentas dessa plataforma (BERNARDINO *et al.*, 2014).

A oferta da disciplina Fundamentos de Libras, na modalidade a distância, teve o apoio do Núcleo de Libras da Fale/UFMG, setor responsável pela operacionalização da disciplina. Junto com outros setores de apoio importantes, como a Pró-Reitoria de Graduação e o Centro de Computação (CECOM), busca-se aliar teoria e prática com o objetivo de promover o ensino de Libras de forma significativa, possibilitando a construção de uma sociedade que caminha, cada dia mais, no viés da inclusão.

Para a sua implantação, a Fale contou também com a infraestrutura da UFMG Virtual e com o apoio do LCC, para a instalação e a customização da plataforma Moodle<sup>23</sup> como ambiente virtual de aprendizagem, cujo acesso é feito pelo portal minhaUFMG (BERNARDINO *et al.*, 2014).

A disciplina LET.223 – Fundamentos de Libras *on-line*, com carga horária de 60 horas/aula (4 créditos) e com 15 módulos semanais, foi organizada da seguinte maneira: 1) uma oficina presencial com um professor surdo para prática em Libras; 2) dois encontros presenciais referentes a uma aula introdutória e a prova final para avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do semestre; 3) doze aulas na sala de aula virtual com textos e atividades, a serem realizadas a distância, com um prazo de uma semana para a realização das atividades da semana, após a abertura do cada módulo.

---

<sup>22</sup>O TelEduc é um ambiente de educação a distância, desenvolvido na UNICAMP, para fins educacionais.

<sup>23</sup> Software livre de apoio à aprendizagem.

Quanto à diversidade de seu alunado, para a proposição da ementa da disciplina levaram-se em consideração dois aspectos, o ensino de Libras, bem como a formação dos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem na educação de alunos surdos e a formação de outros profissionais que atuarão junto à comunidade surda (BERNARDINO *et al.*, 2014). Assim, as autoras descrevem que a disciplina foi organizada com foco em dois eixos que são (1) a formação teórica voltada para os aspectos linguísticos e educacionais da comunidade surda, com o objetivo de compreender a função da Libras na educação de alunos surdos e (2) a prática em Libras com o objetivo de desenvolver, no nível básico inicial, a competência comunicativa nessa língua de sinais.

Vale destacar que o enfoque da disciplina na contextualização sobre a cultura e a comunidade surda e sobre os mitos que permeiam o imaginário da pessoa ouvinte a respeito da pessoa surda, torna esses temas elementos importantes a serem discutidos em sala de aula, entre os alunos ouvintes e surdos, e na escola em geral, propiciando a devida inclusão desses sujeitos na sociedade de forma crítica e responsável.

O foco da disciplina, baseia-se numa aprendizagem instrumental, na busca de uma aproximação comunicativa entre o surdo e o ouvinte, por meio de uma sinalização básica, proporcionando o desenvolvendo das habilidades comunicativas introdutórias em Libras (BERNARDINO *et al.*, 2014). Segundo as autoras, a ementa da disciplina propõe abordar: aspectos históricos da educação de surdos e da formação da Libras e visões sobre o surdo e a surdez; educação bilíngue para pessoas surdas; inclusão educacional de alunos surdos; noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras e desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização<sup>24</sup>.

Dessa forma, a disciplina LET.223 - Fundamentos de Libras não está focada no ensino de Libras em si, como em um curso de qualquer língua, mas no ensino das particularidades das línguas de sinais, em detrimento das línguas orais, das

---

<sup>24</sup> Ementa disponível na sala de aula virtual da disciplina em 2018/1.



especificidades do sujeito surdo, de sua cultura e comunidade, na sua importância para o processo educacional do sujeito surdo e no aprendizado básico em Libras, visando à quebra das barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes, nos mais diversos ambientes sociais, como na escola, nos hospitais, nos órgãos públicos, no comércio, etc.

Como o aprendizado de uma língua estrangeira necessita de anos de estudos e dedicação para atingir a fluência, a Libras também exigirá vários anos de estudos e dedicação para o seu aprendizado. Santos *et al.* (2015) destacam que a Libras, assim como uma outra língua qualquer, é passível de ser ensinada e que seu aprendizado por ouvintes ocorre como no aprendizado de uma língua estrangeira, comportando, assim, uma metodologia de ensino.

Bernardino *et al.* (2014) relatam que o *design* instrucional da disciplina passou por três momentos que foram os seguintes: 1º momento - ocorreu antes do início da disciplina na modalidade a distância, sendo um período de escolha da plataforma, aprendizado sobre a EaD e o Moodle, testes e treinamentos; 2º momento - implementação da disciplina e sua revisão e atualização; 3º momento - grande reestruturação, partindo da análise da avaliação da disciplina feita pelos alunos e da avaliação realizada pela equipe do Núcleo de Libras, quando foram implementadas algumas alterações para atender melhor às novas demandas dos alunos. No quadro 3 apresentam-se esses momentos de forma mais detalhada.

**Quadro 3.** *Design* instrucional da disciplina LET.223

Momento	Período	Ações
1º	2º/2009	Exploração das possibilidades oferecidas pela EaD e pelo Moodle, suas características e possibilidades pedagógicas; busca de experiências em outras disciplinas <i>on-line</i> na Fale/UFMG; criação de uma turma (disciplina) no Moodle para testes, elaboração de atividades, exercícios, tarefas; oficinas sobre os recursos básicos oferecidos pela UFMG Virtual (Moodle); treinamento dos bolsistas contratados.
2º	Fase 1: 2010:	Implementação do projeto de EaD da disciplina de Libras
	Fase 2: 2011/2012	Revisão e atualização com foco no conteúdo e na interface da disciplina na UFMG Virtual (Moodle); reformulação da disciplina (novo visual, incorporação dos novos materiais e mudança da versão do Moodle 1.6 para Moodle 2.0).
3º	2013	Grande reestruturação com um novo formato de curso; reorganização da página principal em abas; reorganização do conteúdo em quatro tópicos principais (sobre a disciplina, mural de recados, materiais de apoio geral e fóruns gerais); organização dos tópicos destinados a cada aula semanal

Fonte: Bernardino *et al.*(2014) adaptado

Entre 2009 e 2012, a equipe de trabalho inicial, composta por uma professora coordenadora e uma professora substituta, foi ganhando também novos colaboradores, como bolsistas de pós-graduação, uma *designer* instrucional<sup>25</sup>, monitores e um revisor<sup>26</sup>, além da contratação de duas professoras assistentes (BERNARDINO *et al.*, 2014). Estas novas contratações realçam a importância dessa disciplina no âmbito da UFMG, com a incorporação de novos membros a cada ano nessas etapas, possibilitando a continuidade da disciplina de forma ampla e de qualidade.

Na Figura 2 é apresentada a tela inicial da disciplina, que foi reestruturada no terceiro momento. Nela são disponibilizados, na vertical da parte superior, as abas de “Abertura”, como um vídeo de abertura e orientações iniciais, de “Mural de recados”, de “Fóruns gerais”, as “Aulas de 1 a 13”, a “Atividade – Vídeo”, a “Revisão”, a “Avaliação da disciplina” e o “Exame especial”. Na horizontal, à esquerda, são

<sup>25</sup>A *designer* instrucional e a professora substituta foram convidadas, pela professora coordenadora, a fazerem parte do processo de implantação da disciplina na modalidade a distância. A *designer* instrucional saiu da equipe em 2010/2, porém, retornou em 2011/1, como bolsista de doutorado. A professora substituta teve o contrato encerrado em 2010/1.

<sup>26</sup>Responsável pela revisão dos materiais produzidos para a disciplina e auxiliar do *designer* instrucional.

apresentados os “Participantes”, “Usuários *on-line*”, “Pesquisas nos fóruns (pesquisa avançada)” e “Últimas notícias”.



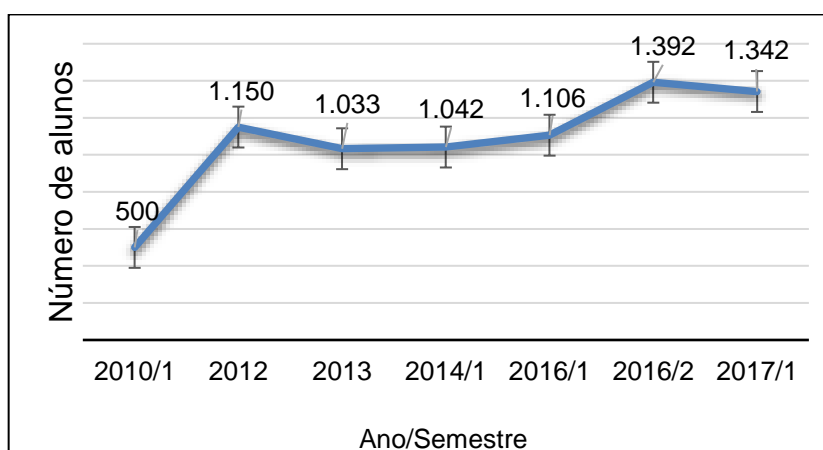
**Figura 2.** Tela inicial da página de abertura da disciplina – versão a partir de 2013/2º  
Fonte: Bernardino *et al.* (2014).

Na aprendizagem de uma língua visual-espacial, como a Libras, cujas especificidades são diferentes das de uma língua oral-auditiva, a adequação ao tipo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias devesse pautar em estratégias visuais de ensino que explorem a organização espacial das línguas de sinais, articulando teoria e prática de forma que seus principais atores possam interagir neste espaço virtual, reconstruir significados, rearticular ideias e trocar informações com seus pares, professores e tutores, de forma que esse conhecimento tenha significado em sua vida, tanto acadêmica, quanto profissional e social.

A consolidação do ensino dos fundamentos de Libras a distância na UFMG foi um grande marco institucional, que resultou em uma nova dinâmica de ensino e em desafios tanto no âmbito epistemológico como também organizacional, pedagógico, metodológico, tecnológico e funcional. Somados a esse grande contingente estão os desafios gerados pelo ensino a distância e pelo aprendizado de uma segunda língua de natureza visual-espacial.

Entre o período de 2008 e 2010 foram implantados 27 novos cursos de graduação na UFMG<sup>27</sup>, além da ampliação da oferta de vagas em outros vários cursos, totalizando um aumento de 17%, distribuídas em seis cursos (UFMG, 2014). Essa ampliação deu-se devido adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), refletindo diretamente no aumento do número de alunos matriculados na disciplina Fundamentos de Libras.

Na Figura 3 apresenta-se o número de alunos matriculados na disciplina Fundamentos de Libras na modalidade a distância, ressaltando a grande procura, por parte dos alunos, nos últimos anos.



**Figura 3.** Números de alunos matriculados na disciplina na modalidade EaD

Fonte: Própria pesquisadora com base em Bernardino *et al.* (2014), Bernardino e Passos (2011), e nos relatórios de retenção em atividades 2016/1, 2016/2 e 2017/1.

Conforme apresentado no gráfico da Figura 3, o número de alunos matriculados na disciplina Fundamentos de Libras tem crescido consideravelmente, desde a sua criação. No primeiro ano em que a disciplina foi oferecida na modalidade a distância (2010/1), 480 alunos matricularam-se. A criação da disciplina na modalidade a

<sup>27</sup>Em Belo Horizonte: Antropologia, Aquicultura, Arquivologia, Biomedicina, Ciência de Alimentos, Ciência do Estado, Ciências Socioambientais; Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Controladoria e Finanças, Dança, Design, Design de Moda, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia de Sistemas, Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Educação Básica Indígena; Gestão de Serviços de Saúde, Licenciatura do Campo, Museologia, Nutrição, Química Tecnológica, Relações Econômicas Internacionais, Teatro, Tecnologia em Radiologia e Diagnóstico por Imagem, Turismo. Em Montes Claros: Administração, Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal.

distância possibilitou um aumento no número de vagas, oportunizando vagas para os alunos dos diversos cursos da UFMG, incluindo também os dos cursos de licenciatura a distância, como Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química, que foram criados, a partir de 2008, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a UFMG. Assim sendo, para a operacionalização da disciplina, nos campus Belo Horizonte, Montes Claros e nos polos dos cursos a distância, o Núcleo de Libras da FALE/UFMG contou uma equipe de monitores, tutores e professores do Núcleo de Libras, possibilitando suprir toda a demanda.

O oferta dessa disciplina em larga escala foi um grande desafio, podendo-se destacar a questão do gerenciamento, a contratação de mais alunos para atuarem como tutores para atender a toda a demanda, as especificidades do alunado, devido à abertura da disciplina para os alunos de todos os cursos da UFMG, o aumento no número de tutores e a inclusão da equipe de professores na plataforma, para proporcionar um suporte adicional aos tutores, caso eles não conseguissem responder às questões vindas dos alunos (BERNARDINO; PASSOS, 2011).

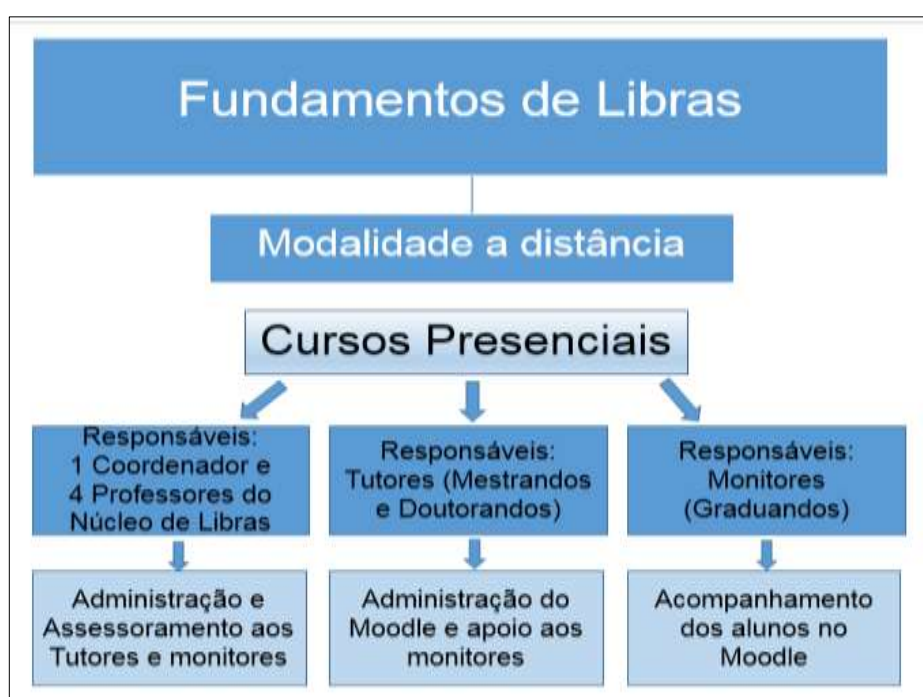
Além disso, os alunos participam também de uma oficina presencial, ministrada por professores ou instrutores surdos (BERNARDINO *et al.*, 2014, p. 21). Para montar essa grande estrutura, a professora entrevistada relatou que o núcleo de Libras disponibiliza vários horários, durante uma a duas semanas, em três turnos para que os alunos tivessem mais flexibilidade na escolha do melhor turno, dia e horário:

Então, a gente tinha, era manhã, tarde e noite durante uma semana [...]. Mas foi uma coisa assim que atraiu muita gente, foi muita gente, porque a disciplina *online* o pessoal elogiava demais, mas quando eles tinham contato com surdos, eles ficavam assim... Encantados, porque primeiro quando iam fazer a oficina, o pessoal falou assim "mas eu vou tê contato com o surdo, não vou saber e tal"... E quando eles tinham, na hora que terminava as oficinas, a avaliação que eles faziam era assim excelente, o pessoal falava assim, "nossa, é bom demais". Só que aí depois, com o tempo, acabou o dinheiro, não tinha mais dinheiro na PROGRAD, eles falavam que não tinham condições mais de pagar, sem pagar os surdos eles não viriam mais pra poder fazer as oficinas e aí nós acabamos [...] (Professora Entrevistada).

A oficina é uma oportunidade para que os alunos tenham contato presencial com a Língua de Sinais. O objetivo é trabalhar questões específicas da modalidade - expressões não-manuais, classificadores, além de desenvolver competências

comunicativas iniciais, tais como a habilidade de se apresentar, etc.<sup>28</sup>. Apesar da importância das oficinas serem ministradas por professores surdos, sua continuidade não foi garantida nos semestres subsequentes, por falta de recursos financeiros que pudessem dar continuidade ao pagamento desses professores, que ministravam essas oficinas desde 2010/1.

A disciplina Fundamentos de Libras *on line*, ofertada para os cursos presenciais, é coordenada pela Coordenadora do Núcleo de Libras, com o apoio dos demais professores do Núcleo, monitores e tutores (Figura 4).



**Figura 4.** Estrutura da disciplina Fundamentos de Libras na modalidade EaD 2017/2  
Fonte: Própria pesquisadora por meio de dados da entrevista com a Coordenadora do Núcleo de Libras da Fale/UFMG.

A sala do Núcleo de Libras, localizada na Fale/UFMG, é composta por diversos computadores para uso pelos monitores e tutores, além de ser utilizada também para receber os alunos de cursos presenciais da UFMG, para auxiliá-los nas dúvidas, dificuldades e problemas relacionados ao uso das tecnologias e às questões

<sup>28</sup> Informação disponível na sala de aula virtual em “Atividades Presenciais/Oficina presencial”.

pedagógicas, proporcionando suporte físico aos que precisam de atendimento presencial. As questões tecnológicas referem-se à ambientação do Moodle e à elaboração de vídeo (no núcleo há uma câmera fotográfica), dentre outros. Já as questões pedagógicas referem-se a dúvidas sobre m relação ao conteúdo da disciplina, aos sinais, à datilologia e aos classificadores, dentre outros. Vale ressaltar que, no início da disciplina, são disponibilizados os dias em que cada monitor se encontra no Núcleo de Libras para o atendimento presencial. Esta disponibilidade é divulgada também na porta da sala do Núcleo.

A mudança da disciplina Fundamentos de Libras, da modalidade presencial para a modalidade a distância, trouxe uma ressignificação no que se refere à especificidade dessa nova modalidade de ensino, devido, principalmente, à distância física entre professor e aluno e à preocupação em oferecer um aprendizado de qualidade, que estimule o aluno, virtualmente, a construir conhecimento. Esta mudança também é vivenciada pelos alunos desta disciplina que precisam aprender a lidar com o modo de conceber as novas formas de gestão de tempo e espaço, de autonomia e de flexibilidade, de busca de informações e de conhecimento.

Santos *et al.* (2015, p. 206) destacam que "são muitas as ferramentas tecnológicas disponíveis neste espaço e nem sempre o aluno tem o conhecimento necessário para utilizá-las, o que, conseqüentemente, dificulta o aprendizado e o desempenho acadêmico". Além disso, em se tratando do um primeiro contato do aluno com este ambiente virtual, é necessário instituir arranjos diferenciados, antes do início do curso ou paralelo a ele, a fim de possibilitar que o aluno compreenda toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de um curso a distância.

Em novembro de 2016, o setor de estatística da Pró-Reitoria de Graduação disponibilizou a "Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG (UFMG, 2016a), do período letivo de 2005 a 2015. Esse material refere-se a um conjunto de relatórios com o objetivo de auxiliar a compreensão dos processos relacionados ao fluxo de discentes dos cursos de graduação presenciais, a partir de dados relativos à vida acadêmica desses estudantes. O relatório aponta que a disciplina LET.223 -

Fundamentos de Libras<sup>29</sup> foi considerada uma disciplina difícil<sup>30</sup> em 28 cursos de graduação, conforme se observa no quadro 4. A área de Ciências Sociais Aplicadas concentra o maior o número de cursos cujos alunos tiveram dificuldades com a disciplina, seguida pela área de Ciências da Saúde.

**Quadro 4.** Cursos que consideram a disciplina LET.223 difícil – Período 2010-2015

Ciências Sociais	Ciências da Saúde	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes
Administração Diurno Administração Noturno Arquitetura e Urbanismo Noturno Arquivologia Biblioteconomia Diurno Biblioteconomia Noturno Ciências Econômicas Ciências do Estado Comunicação Social Design Geografia Diurno Gestão Pública	Curso Superior de Tecnologia em Radiologia Educação Física Diurno Enfermagem Farmácia Noturno Fisioterapia Gestão de Serviços de Saúde Nutrição	Ciências Sociais Filosofia Diurno Licenciatura em Educação do Campo Pedagogia Diurno Psicologia	Dança Música Bacharelado Música Licenciatura Teatro

Fonte: Própria pesquisadora com base na Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG/2016.

A Tabela 1 apresenta a porcentagem dos cursos que consideram difícil a disciplina LET.223, por áreas de conhecimento.

**Tabela 1.** Áreas de conhecimento que consideram a disciplina LET.223 difícil

Ciências Sociais	Ciências da Saúde	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes
43%	25%	18%	14%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG/2016.

Pode-se destacar que, em quatro áreas de conhecimento (Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas), não houve nenhum curso em que a disciplina LET.223 foi considerada difícil. Com base nesses dados, vale

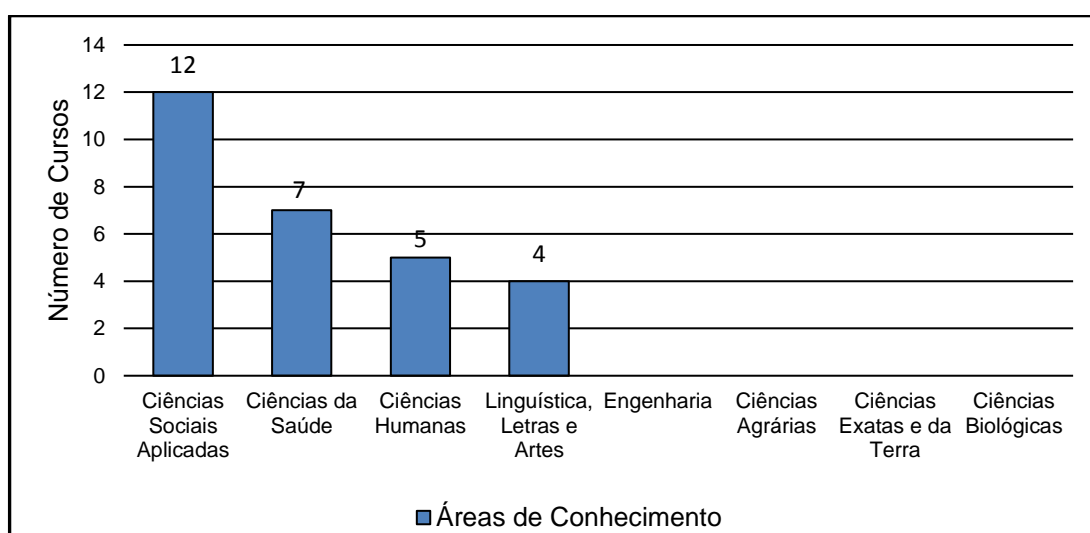
<sup>29</sup>Vale destacar que, apesar do relatório referir-se ao período entre 2005 e 2015, os dados estatísticos referidos, relacionam-se ao período de 2010/1 em diante, ou seja, ano em que disciplina iniciou-se na UFMG, na modalidade a distância.

<sup>30</sup> Neste relatório, o conceito "difícil" foi atribuído ao grupo de disciplinas que apresentam os menores rendimentos dentro do curso.



ressaltar que muitos cursos que estão dentro dessas áreas de conhecimento, são cursos de bacharelado, portanto, a disciplina de LET.223 não é uma disciplina obrigatória em sua grade curricular. Além disso, eles são bem-sucedidos na disciplina, pois não integram a relação de cursos cujos alunos consideram a disciplina difícil.

Alguns alunos dos cursos de graduação em bacharelado cursam a disciplina LET.223 com a expectativa de estarem matriculando-se em um curso de "idiomas" e que irão aprender Libras. Apesar desta expectativa, mesmo tendo a comprovação de que a disciplina não tem esta abordagem, eles acabam cursando e concluindo a disciplina, além de não apresentarem dificuldades, conforme se observa nos dados do gráfico apresentado na figura 5.



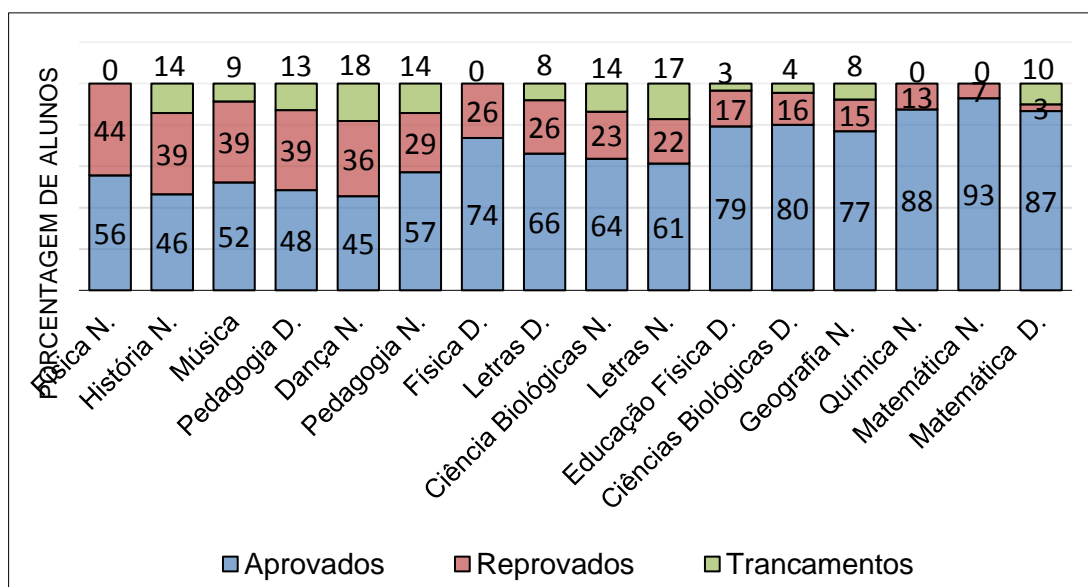
**Figura 5.** Número de cursos por áreas de conhecimento em que a disciplina LET.223 foi considerada difícil (2010-2015)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais/UFMG.

Baseado no relatório de “Retenção de Atividades de 2017/1”, traçou-se um paralelo referente a todos os cursos de graduação em licenciatura presencial da UFMG, com o total de alunos aprovados, reprovados e que solicitaram trancamento na disciplina (Figura 6). Neste gráfico observa-se que alunos de outros cursos de licenciatura apresentaram um número de reprovações bem significativo, como os de Física noturno (44%), História noturno (39%), Música (36%) e Dança (36%).

Os alunos do curso de Letras apresentaram porcentagem de reprovação de 26% no noturno e de 22%, no diurno. Destaca-se que esses futuros profissionais terão um papel fundamental na educação de surdos nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Vale ressaltar que a Fale/UFMG oferece, em sua grade curricular, disciplinas optativas de Libras A, B, C e D e Ensino de Português como L2 para crianças surdas, que enriquecem ainda mais o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a Educação de Surdos.

Outra informação importante é que os cinco cursos da figura 6 que tiveram os melhores índices de aprovação e menores taxas de reprovação e de trancamento, são das áreas de Ciências Biológicas (Ciências Biológicas diurno) e de Ciências Exatas e da Terra (Geografia noturno, Química noturno e Matemática noturno e diurno). Conforme destacado na figura 5, estas áreas não constam na relação das áreas que consideram a disciplina difícil.



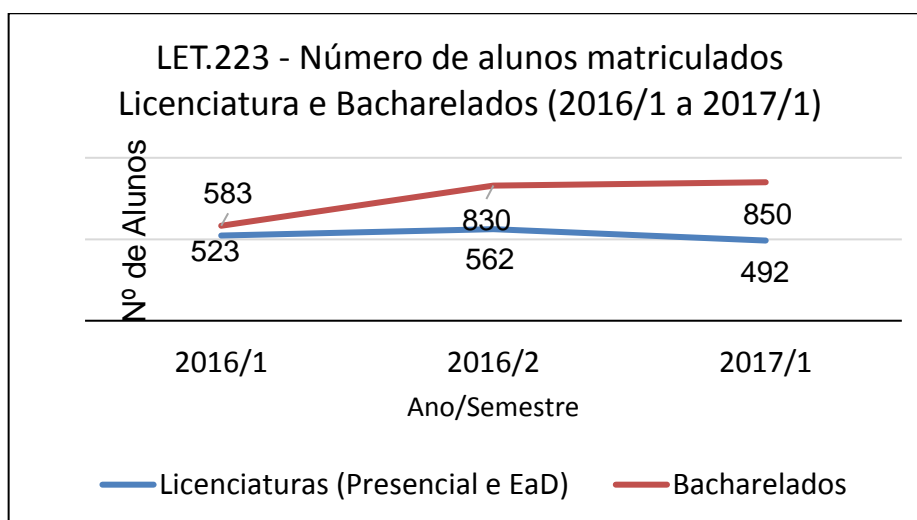
**Figura 6.** Gráfico retenção em atividades LET.223 - Licenciaturas (2017/1)

Fonte: Própria pesquisadora com base nos dados dos relatórios de retenção em atividades.

Apesar de, nessa pesquisa, a proposta ter sido a de pesquisar os alunos do curso de Pedagogia presencial, esses dados referentes a alunos dos cursos de licenciatura apresentam elementos significativos que poderão ser tratados em pesquisas futuras, já que eles poderão atuar na docência em escolas da rede pública, que recebem, cada vez mais, um número significativo de alunos surdos em suas classes.

Em um levantamento sobre a oferta da disciplina de LET.223, observou-se que ela está presente, como disciplina obrigatória, em 20 cursos presenciais de licenciatura/formação livre (noturno e diurno)<sup>31</sup>. Ela também consta como disciplina optativa em grande parte dos cursos de graduação em bacharelado da UFMG, conforme determinado pelo Decreto nº 5.626/2005. Apesar disso, há cursos que ainda não a incluíram em seus currículos como optativa, descumprindo a determinação do referido decreto.

Utilizando-se dos dados do relatório de “Retenção em Atividade Acadêmica” de três semestres, calculou-se o número de alunos matriculados na disciplina LET.223, referentes aos cursos de licenciatura<sup>32</sup>, que devem cursá-la como obrigatória, e de cursos de bacharelado, que as cursam como optativa, eletiva ou de formação complementar, conforme apresentado na Figura 7.



**Figura 7.** Gráfico número de alunos matriculados LET.223 - Licenciaturas e Bacharelados (2016/1 a 2017/1)

Fonte: Própria pesquisadora com base nos dados dos relatórios de retenção em atividades.

<sup>31</sup>Cursos: Ciências Biológicas (diurno, noturno e EaD), Dança noturno, Educação Física (diurno), Física (diurno e noturno), Licenciatura em Educação do Campo, Formação Intercultural para Educadores, Geografia (diurno e noturno), História (noturno), Letras (diurno e noturno), Matemática (diurno, noturno e EaD), Música (noturno), Pedagogia (diurno e noturno) e Química (noturno) (UFMG, 2019a).

<sup>32</sup>Neste gráfico foi incluído também o curso de Pedagogia que, em gráficos anteriores, foi analisado separadamente dos cursos de licenciatura.

Analisando-se os dados da Figura 9, pode-se observar que:

a) alunos de licenciatura: houve uma queda de 6% nas matrículas de 2016/1 para 2017/1, passando de 523 para 492 alunos. Esta pequena redução não é tão significativa, tendo em vista que o número de matrículas de alguns cursos varia um pouco de um semestre para o outro. Separando-se esses dados de um semestre para o outro, vale destacar que, de 2016/1 para 2016/2, houve um aumento no número de alunos de, aproximadamente, 7% e de 2016/2 para 2017/1, uma redução em torno de 12% no número de matrículas. O aumento em 2016/2 deu-se devido à matrícula de 59 alunos do curso de Educação do Campo diurno, sendo que no semestre anterior e no posterior não houve nenhuma matrícula de alunos deste curso na referida disciplina<sup>33</sup>.

b) alunos do bacharelado: percebe-se um aumento considerável desses alunos nessa disciplina. Nos semestres de 2016/1 para 2016/2, o número de matriculados na disciplina LET.223 aumentou consideravelmente, passando de 583 para 830 alunos, significando um aumento de 42%, aproximadamente, se comparado ao semestre anterior. De 2016/2 para 2017/1, o número foi de 830 para 850 alunos, representando um aumento de 2%. Dessa forma, nestes últimos três semestres, a matrícula de alunos do curso de bacharelado nesta disciplina teve um aumento de 42%.

Uma primeira questão que surge nesses dados e que chama a atenção é no que diz respeito à grande procura pela disciplina pelos alunos dos cursos de bacharelado. Isto confere certo grau de universalidade no que se refere à aceitação dessa disciplina, de forma geral, em praticamente todos os cursos da UFMG.

Bernardino e Passos (2011) aplicaram um questionário *on-line* para os alunos que cursaram a disciplina Fundamentos de Libras no 1º semestre de 2010. Sobre os motivos pelos quais esses alunos cursaram essa disciplina obteve-se o seguinte resultado: 1) o assunto lhe interessa (49,70%); 2) é importante para a prática de sua

---

<sup>33</sup> . Apesar dos alunos dos cursos de licenciatura a distância cursarem a disciplina LET.294-Fundamentos de Libras, alguns destes cursos encontram-se incluídos nesse relatório.

profissão (19,80%); 3) para melhorar seu desempenho profissional (4,50%) e 4) por ser uma disciplina obrigatória (18,70%). Não responderam à essa questão 7,3% dos alunos. Desta forma, houve um grande interesse pelo assunto de uma forma geral por quase metade dos alunos.

Além disto, no semestre de 2017/1, quase dois terços dos alunos que cursavam a disciplina eram dos cursos de bacharelado (63%), enquanto que dos cursos de licenciatura correspondiam a 37%. Como a oferta desta disciplina é para esses dois públicos distintos, licenciaturas (obrigatória) e bacharelado (optativa, eletiva ou formação complementar), sua oferta exige um programa que concilie todos os cursos, perdendo, assim, algumas especificidades e também discussões, que são importantes para a formação dos alunos de licenciatura.

Na formação dos pedagogos esta questão é mais latente ainda porque é este profissional que irá atuar com a alfabetização das crianças surdas, na educação infantil ou no ensino fundamental.

Para os alunos dos cursos de bacharelado as especificidades são outras, dependendo também da sua área de formação, como no caso dos profissionais da área de saúde, como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais, que poderão ter contato com pacientes surdos, como também outros profissionais que prestam outros diversos tipos de serviços, como advogados, engenheiros, dentre outros.

#### **4.3. O Curso de Pedagogia Presencial e a disciplina Fundamentos de Libras**

Antes de se deparar com as questões relacionadas à pesquisa de campo, houve a necessidade de efetuar a análise em alguns documentos que pudessem acrescentar dados importantes à pesquisa, em relação aos alunos do curso de Pedagogia presencial. Para isso, foram analisadas e comparadas as grades curriculares dos cursos de Pedagogia presencial e a distância, e os relatórios de “Retenção de Atividades” de três semestres letivos (2016/1 a 2017/1). O objetivo foi problematizar a oferta de disciplinas na temática das tecnologias digitais, os cursos em que a disciplina

é considerada difícil e o desempenho acadêmico dos alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG.

Ao serem analisadas as matrizes curriculares do curso de Pedagogia presencial (diurno e noturno) (UFMG, 2018e) e a distância (UFMG, 2012), notou-se que, no caso do curso a distância, são ofertadas, no 1º e no 2º período, duas disciplinas obrigatórias sobre informática, com quatro créditos cada uma, sendo a FAE.287: Eixo integrador informática I e a FAE.299: Eixo integrador informática II. Na matriz curricular do curso de Pedagogia presencial não há nenhuma disciplina relacionada à informática ou às tecnologias.

Constatou-se também que Fundamentos de Libras é a única disciplina obrigatória, do curso de Pedagogia presencial oferecida na modalidade a distância. Sendo assim, para a maioria dos alunos do curso, foi a primeira experiência com uma disciplina nessa modalidade, diferentemente dos alunos de Pedagogia a distância que, além de terem em seu currículo duas disciplinas sobre informática, passam também, no início do curso, por um período de ambientação da plataforma de ensino e irão, durante sua permanência, aprender, adaptar e incorporar saberes necessários intrínsecos a essa modalidade de ensino. Assim sendo, os alunos de Pedagogia presencial se deparam com uma nova dinâmica, específica de um curso a distância, que poderá afetar seu comportamento, já que está acostumado com práticas pedagógicas relativas à modalidade presencial, assim como também seu interesse pela disciplina.

Dessa forma, os cursos de formação em Pedagogia não têm privilegiado a oferta de disciplinas relacionadas ao uso das tecnologias na educação, talvez por ficar subentendido que os discentes já dominem esses conteúdos, provenientes de uma suposta bagagem anterior. Contudo, as lacunas advindas do seu processo formativo aparecem latentes no ensino superior, culminando com dificuldades que poderão acompanhá-los durante todo o seu percurso estudantil, além de privá-los de um conhecimento que poderia fazer parte de seu ofício de professor, em atividades educacionais que poderiam ser mais bem exploradas durante a sua formação (VARGAS, 2016).

Para resolver as questões relacionadas ao uso das tecnologias e dos AVAs entre os alunos do curso de Letras, foi criado, na Fale/UFMG, o Ambiente Livre e Colaborativo do Estudante (ALCE), que busca reconhecer e fortalecer as ações individuais e coletivas na comunidade acadêmica. O ALCE oferece diversas oficinas com o objetivo principal de instruir alunos de graduação nas mais diversas práticas, principalmente sobre o uso da tecnologia como suporte acadêmico (UFMG, 2018d). Ao longo do semestre são oferecidas oficinas sobre Moodle, editor de textos, normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), planilhas (calc), letramento visual, letramento crítico e Libras.

Esta iniciativa da Faculdade de Letras valoriza os conhecimentos tecnológicos na vida estudantil, entretanto, são soluções pontuais que beneficiam ainda um pequeno número de alunos, cabendo à UFMG aproveitar esta experiência e inseri-la em todas as unidades de ensino. Bernardino e Passos (2011) analisaram a implantação inicial da disciplina Fundamentos de Libras *on-line* na UFMG por dois semestres (2010/1 e 2010/2) e constataram que

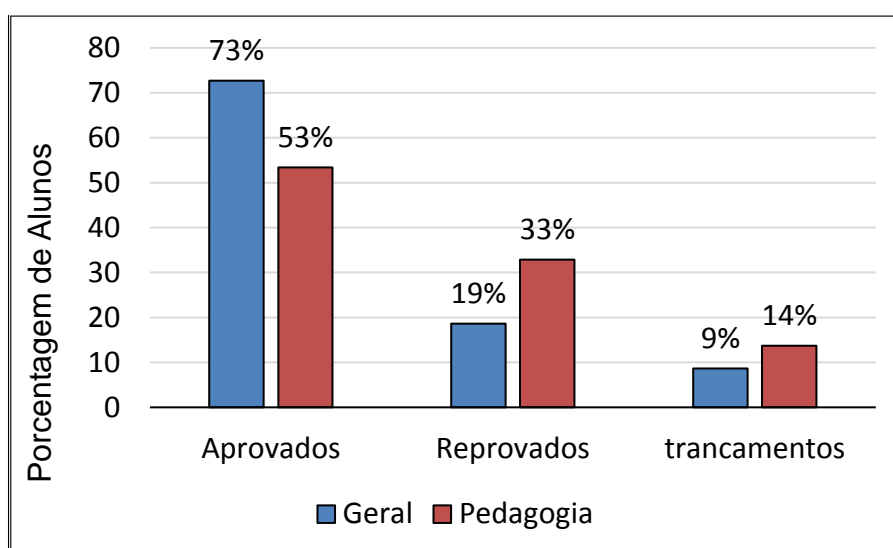
Uma das dificuldades mais frequentes por parte dos alunos é com a tecnologia, por desconhecimento de uso das ferramentas do programa da plataforma ou por problemas de sobrecarga no acesso (problemas de acesso ao Moodle). Além da dificuldade de acesso à internet, pois muitos alunos acessam a disciplina 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 (BERNARDINO; PASSOS, 2011, p. 1285).

No relatório de “Retenção em Atividades Acadêmicas” da disciplina Fundamentos de Libras<sup>34</sup>, referente ao semestre 2017/1<sup>o</sup>, é apresentada a porcentagem dos alunos que foram aprovados, reprovados e que solicitaram trancamento, separados por “Geral” (todos os cursos de graduação da UFMG) e pelo curso de “Pedagogia presencial” (diurno e noturno).

---

<sup>34</sup>Fonte: Sistema Siga – UFMG. Acesso em: 18/07/2017.

Dos 1.342 alunos nela matriculados, correspondente a 98 cursos de graduação na UFMG (Geral), tanto do período diurno como do noturno e nas modalidades presenciais e a distância, 73% (976) foram aprovados e 19% (250) foram reprovados, sendo 238 por rendimento e 12 por infrequência. Além disso, 9% (116) efetuaram o trancamento de matrícula na disciplina. Em referência aos alunos do curso de Pedagogia presencial, dos 73 matriculados, 53% (39) foram aprovados, 33% (24) foram reprovados, sendo 23 por rendimento e um por infrequência, e 14% (10) efetuaram trancamento de matrícula.



**Figura 8.** Gráfico retenção em atividades LET.223 - Geral e Pedagogia 2017/1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Relatório de Retenção de Atividades 2017/1.

Os dados apresentados demonstraram que, em relação ao total geral, os alunos do curso de pedagogia presencial tiveram um nível de aprovação inferior, uma porcentagem de reprovação mais expressiva em relação, além de terem solicitado mais pedidos de trancamento de matrícula na disciplina.

Na Figura 9 apresenta-se a porcentagem de alunos que foram aprovados, reprovados e que solicitaram trancamento, entre os anos/semestres de 2016/1, 2016/2 e 2017/2, divididos por “demais cursos<sup>35</sup>”, “licenciaturas<sup>36</sup>” e “Pedagogia<sup>37</sup>”. Vale ressaltar que o

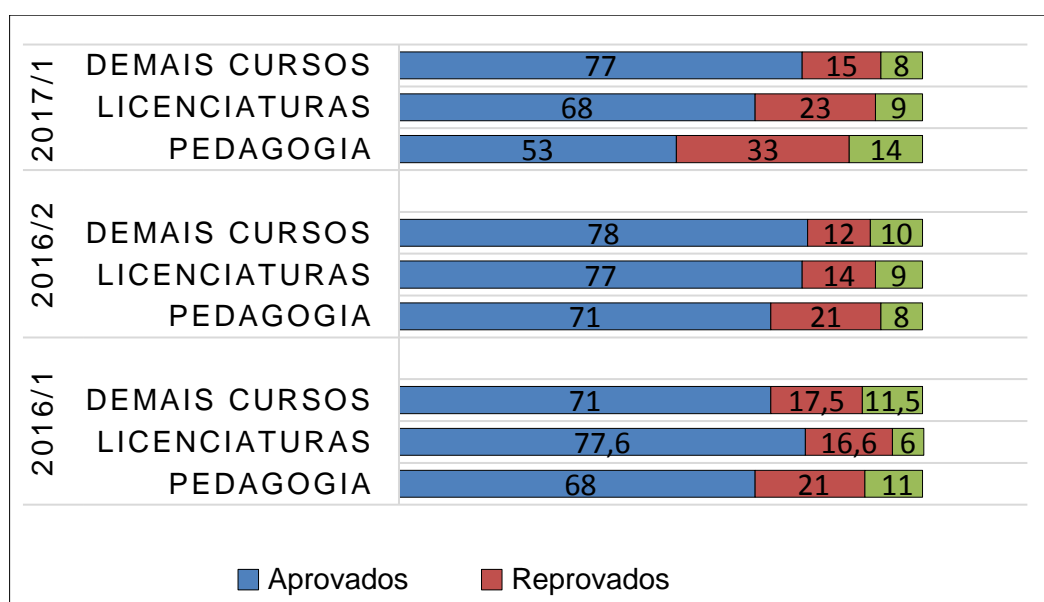
<sup>35</sup>Todos os cursos presenciais em que a disciplina LET.223 não é obrigatória.

<sup>36</sup>Todos os cursos presenciais em que a disciplina LET.223 é obrigatória.

<sup>37</sup>Alunos do curso de Pedagogia presencial do período diurno e noturno.



curso de Fonoaudiologia não foi incluído neste gráfico devido ao fato de sua matriz curricular contemplar a disciplina FON045 – Língua Brasileira de Sinais A, com carga horária de 60 horas/aula, na modalidade presencial, que substitui a disciplina LET.223. Conforme informações solicitadas por e-mail, em 02/02/2018, à coordenadora do Colegiado de Fonoaudiologia da UFMG, Andréa Rodrigues Motta, a criação da disciplina FON045 partiu de um retorno feito pelos alunos do curso, que acharam que a disciplina na modalidade a distância os instrumentaria de forma suficiente para atender a um paciente surdo. Assim, a disciplina trabalha com aspectos específicos que são importantes na formação do fonoaudiólogo.



**Figura 9.** Gráfico Retenção em atividades LET.223 - Pedagogia, Licenciaturas e demais cursos (2016/1 a 2017/2)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos Relatórios de Retenção de Atividades.

Conforme os dados da Figura 9, no período 2016/2 para 2017/1, a porcentagem dos alunos do curso de Pedagogia presencial que foram reprovados foi consideravelmente maior do que a dos demais cursos e dos cursos de licenciatura, passando de 21% para 33%.

Em relação à matriz curricular do curso de Pedagogia presencial da UFMG, constatou-se que, além de Fundamentos de Libras, são ofertadas também duas disciplinas presenciais na área da Educação Especial e Inclusiva. São elas CAE148 - Fundamentos da Educação Inclusiva, cuja ementa engloba os estudos sobre os

processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educativas especiais e às estratégias de intervenção (UFMG, 2010) e MTE040–Libras, Surdez e Alfabetização, cuja ementa apresenta aspectos relacionados a surdez, ensino e aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, falantes do Português e falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula; a alfabetização e o letramento do aluno surdo (UFMG, 2016b).

Caso os alunos de Pedagogia queiram continuar seus estudos na área da Libras, eles poderão cursar as disciplinas optativas oferecidas pelo Núcleo de Libras da Fale/UFMG (Libras A, B, D e D), com enfoque nos estudos linguísticos sobre a língua de sinais<sup>38</sup>. Apesar de a ementa dessas disciplinas ser elaborada para os alunos do curso de graduação em Letras, que poderão atuar no ensino de surdos nas séries finais do ensino fundamental, os conteúdos também são importantes para o ensino da Libras nas séries iniciais do ensino fundamental e para a aprendizagem pelo ouvinte. Porém, vale ressaltar que a disciplina Fundamentos de Libras encontra-se no 7º período da estrutura curricular do curso de Pedagogia presencial diurno e noturno, permitindo a continuidade desses estudos somente por mais um semestre, caso o aluno conclua o curso em oito períodos.

Sobre a formação de professores de Libras, o artigo 5 do Decreto nº 5626/2005 ressalta que

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (BRASIL, 2005).

Além da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, “esse decreto prevê também, a inclusão no currículo de uma disciplina que aborde o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua”

---

<sup>38</sup>As ementas dessas disciplinas encontram-se em <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/77996>. Acesso em 05/01/2019.

(MUTTÃO; LODI, 2018, p. 50). Conforme pesquisa realizada por estas autoras, dessas duas formações, a única que vem sendo cumprida pelas instituições de educação superior é no que se refere ao ensino da Libras.

Dessa forma, a formação para o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, necessária ao pedagogo para o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam contribuir para a inclusão educacional das crianças surdas na escola, não tem sido incluída nos currículos dos cursos de Pedagogia das diversas IES do país.

#### **4.4. A sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras**

Nesta seção é apresentada a sala de aula virtual da disciplina de Fundamentos de Libras. A sala de aula virtual “refere-se ao ambiente *on-line* em que se realizam as atividades de ensino e aprendizagem entre sujeitos que estão fisicamente distantes” (MILL e FURLAN, 2018, p. 575). Desta forma, a sala de aula virtual proporciona acesso ao conhecimento, ultrapassando barreiras temporais e espaciais, podendo ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar.

O acesso à sala de aula virtual e às demais funcionalidades do sistema é realizado pelo portal da “minhaUFMG”, disponível em <https://sistemas.ufmg.br/idp/login.jsp> ou pelo site [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br). Para fazer o login o aluno deve inserir o nome de usuário<sup>39</sup> e a senha (Figura 10).

---

<sup>39</sup> Para usar os serviços do Portal minhaUFMG, o aluno terá que criar uma identidade digital, que consta de um login e senha únicos. A esta identidade digital será associado um endereço de e-mail @ufmg.br, que a Universidade utilizará para entrar em contato com o usuário. Se o aluno já tiver um e-mail pessoal e deseja preservá-lo, é possível redirecionar as mensagens para outro endereço eletrônico (UFMG, 2018h).



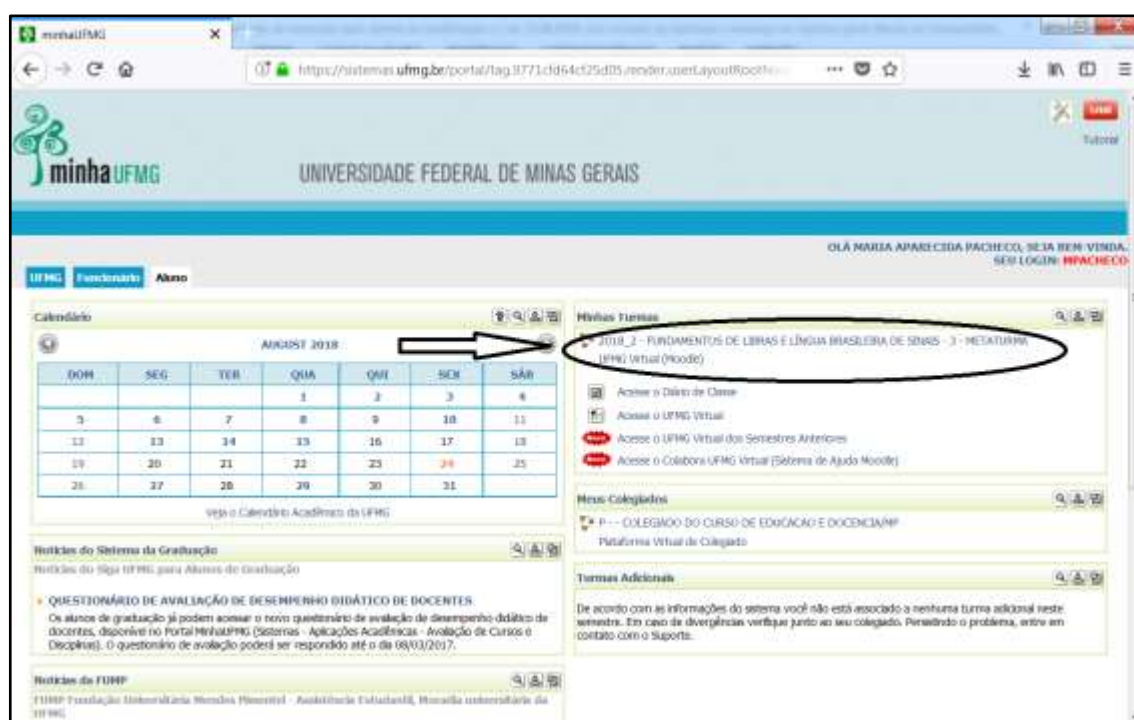
**Figura 10.** Print da tela de acesso ao portal minhaUFMG  
Fonte: <https://sistemas.ufmg.br/idp/login.jsp>.

Após esse acesso, o aluno será direcionado para a página da minhaUFMG em que são disponibilizadas, na vertical à esquerda, as abas de “Serviços” e “Informações” e, na vertical à direita, as informações sobre “Comunicação Interna UFMG”, “Notícias da UFMG” e “Minhas Configurações” (Figura 11).



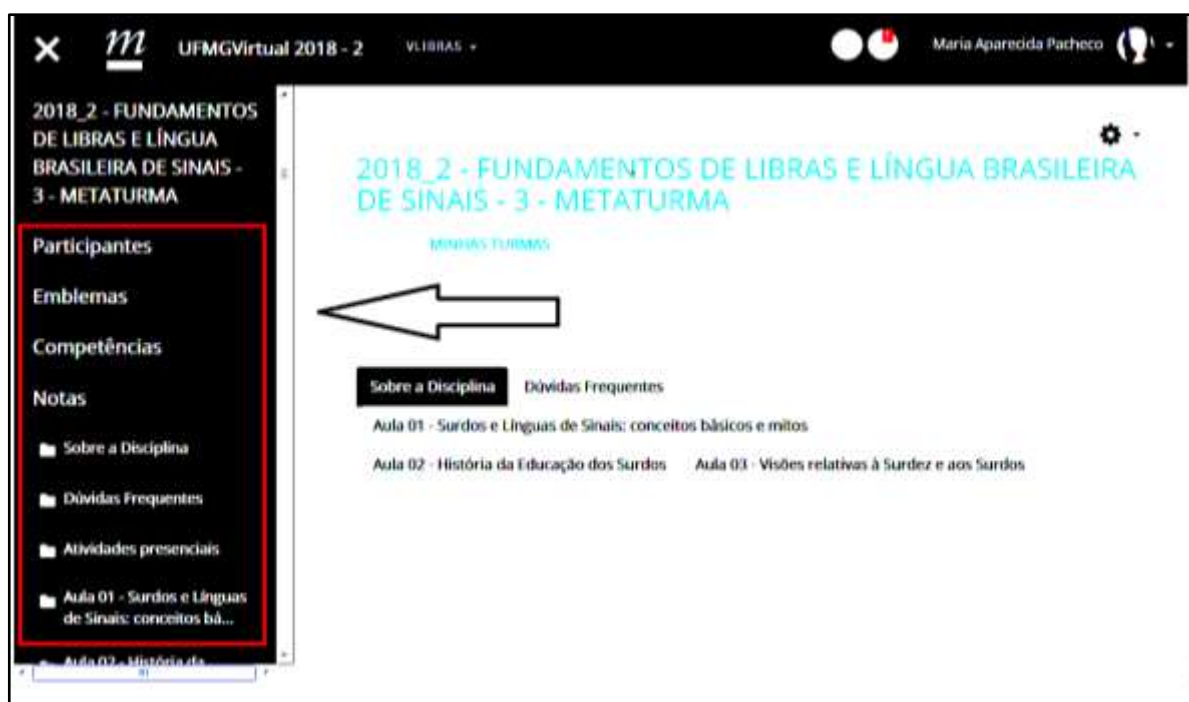
**Figura 11.** Print da tela do portal minhaUFMG após acesso  
Fonte: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)

O acesso às turmas do Moodle é realizado pelo Portal minhaUFMG. Freitas *et al.* (2011, p. 223) apontam que “existe uma interface de comunicação entre o Portal minhaUFMG e o Moodle que busca, na base de dados do Moodle, as turmas existentes para um determinado usuário, seja professor ou aluno, e exibe links para acesso a essas turmas”. Ao entrar em “aluno”, o mesmo terá acesso, na vertical à esquerda a “Calendário”, “Notícias do Sistema da Graduação” e “Notícias da FUMP”. Na vertical à direita estão disponíveis “Minhas turmas”, “Meus Colegiados” e “Turmas Adicionais” (Figura 12).



**Figura 12.** Print da tela do portal minhaUFMG para acesso à disciplina LET.223  
Fonte: www.ufmg.br com login e senha da pesquisadora.

Ao entrar na disciplina LET.223, por meio da UFMG Virtual (Moodle), visualiza-se a tela inicial da disciplina (figura 13). Na vertical, à esquerda, encontram-se informações sobre a disciplina.



**Figura 13.** Print da sala de aula virtual da disciplina LET.223  
 Fonte: www.ufmg.br com login e senha da pesquisadora.

No quadro 5 é apresentado descrição de cada uma dessas informações:

**Quadro 5.** Informações disponíveis na tela principal da sala de aula virtual

Informação	Descrição
Participantes	Relação de todos os participantes de determinada sala, incluindo o monitor responsável pela turma.
Emblemas	Não há emblemas disponíveis.
Competências	Nenhuma competência foi vinculada a disciplina.
Notas	Informa os resultados e as notas do aluno de cada atividade avaliativa
Sobre a disciplina	Informações gerais sobre a disciplina
Dúvidas frequentes:	<i>Link</i> para acesso às respostas das principais dúvidas relativas da disciplina
Atividades presenciais	Informação sobre a oficina presencial de Libras.
Aula	Disponibilização dos módulos semanais que são distribuídas a cada semana durante o semestre.
Exame especial presencial	Informações sobre o exame especial <sup>40</sup> ;
Atividade especial	Nenhuma atividade especial postada

<sup>40</sup>Para ter o direito de fazer o exame especial, o aluno precisa ter atingido a nota mínima de 40,0 pontos no semestre letivo.

Sua opinião sobre a disciplina:	Questionário de avaliação da disciplina pelo aluno e elaborado pela equipe do Núcleo de Libras.
Outros	Opção oculta para os alunos.
Painel	Disponibilização das turmas em andamento, não iniciadas e encerradas.
Calendário	Visualização do mês em detalhes.
Minhas turmas	Disponibilização das turmas em andamento do aluno.

Fonte: Própria Pesquisadora com base na sala de aula virtual da disciplina.

Os alunos são agrupados em turmas com 55 alunos, geralmente, ficando sob a orientação de um monitor. Cada professor do núcleo de Libras é responsável por uma metaturma, que é composta por três turmas.

Do lado direito da tela encontram-se também as abas “Sobre a disciplina”, “Dúvidas frequentes”, “Atividades presenciais” e “Aula” (distribuídas em 15 módulos). A cada semana é disponibilizado um módulo referente à aula da semana. À medida que as aulas vão sendo disponibilizadas, as aulas anteriores podem continuar sendo acessadas, permitindo ao aluno revisar os conteúdos anteriores.

Os módulos números 5, 9, 14 e 15 referem-se, respectivamente, às avaliações intermediárias I, II e III, e à prova final e os outros 11 módulos referem-se à aula semanal.



**Figura 14.** Print da sala de aula virtual “Sobre a disciplina”

Fonte: www.ufmg.br por meio do login e senha da pesquisadora.

A partir desta visualização o aluno pode explorar as informações disponíveis sobre a disciplina. Inicialmente, são propostas algumas informações “Sobre a disciplina”, com a finalidade de situar o aluno sobre todo o percurso na disciplina, assim como também introduzir alguns tópicos que serão abordados ao longo do seu desenvolvimento. No quadro 6 descrevem-se as informações sobre o conteúdo em questão.

**Quadro 6.** Informações disponíveis na aba “Sobre a Disciplina”

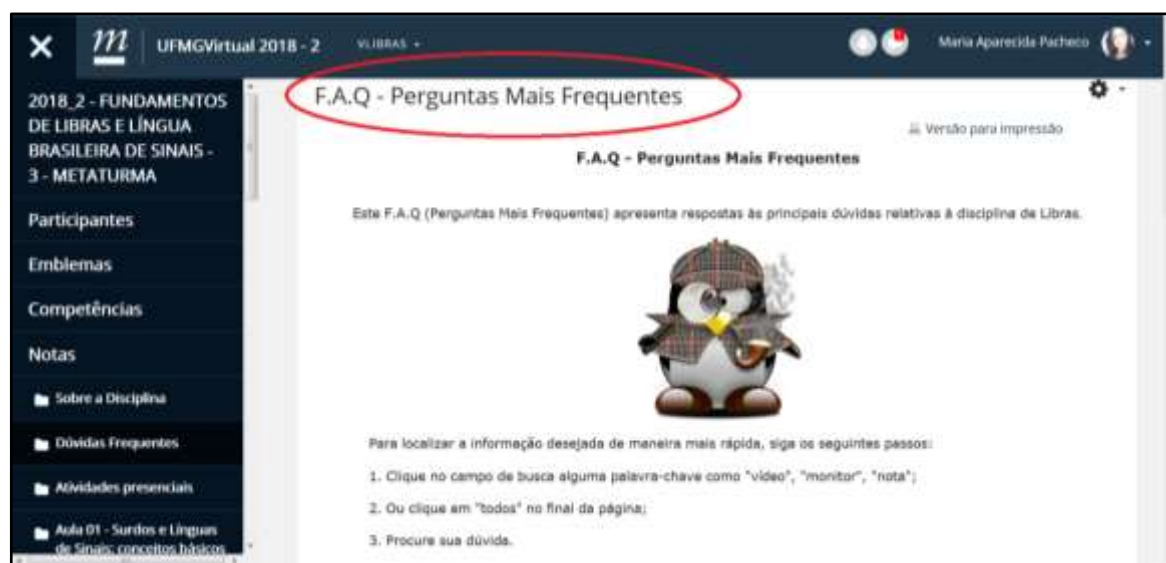
Abertura da Disciplina	Vídeo de Abertura	Vídeo de abertura da disciplina.
	Orientações Iniciais	Documento único com informações sobre: 1) Início das aulas; 2) Informações para contato -Núcleo de Libras; 3) Acesso à UFMG Virtual – Moodle; 4) sobre a disciplina, composto por ementa; aulas <i>on-line</i> ; acesso ao conteúdo da disciplina; uso do navegador; janelas pop-ups; arquivos no formato PDF; plug-in do Flash; 5) Tempo de dedicação; 6) Avaliações: intermediárias (45 pontos), produção de vídeo em Libras (15 pontos), avaliação final presencial: prova escrita presencial (40 pontos), exame especial: prova escrita presencial (100 pontos); 7) Correção das atividades e disponibilização das notas; 8) Data de entrega das atividades de participação em atividades não avaliativas; 9) Dúvidas gerais; para o acesso à disciplina; técnicas, situações pessoais.
Sobre a Disciplina	Descrição da disciplina	Apresentação; ementa; aulas; objetivos; conteúdo (componente teórico e prático), bibliografia (básica e complementar), sugestões de sites
	Avaliações	Descrição de todas as avaliações, com pontuação de cada uma e informações sobre as atividades não avaliativas: fóruns de discussão geral, questionário para revisão e fixação da aprendizagem e outras atividades.
	Horário de atendimento presencial no Núcleo de Libras	Quadro de atendimento/plantão no Núcleo de Libras e a disponibilidade dos monitores.
	Cronograma	Detalhamento de todas as 15 semanas de aula, com o período e a descrição das atividades
Fóruns Gerais	Notícias!!	Notícias e avisos sobre: a) início das aulas; b) avaliação intermediária I, II e III; c) oficinas presenciais de Libras; d) atividade de vídeo; e) horário de atendimento presencial no Núcleo de Libras; f) avaliação das oficinas presenciais; g) prova final presencial.
	Tira-dúvidas	Fóruns tira-dúvidas sobre: a) prova final presencial; b) dúvidas frequentes, c) notas; d) quem é o monitor; e) avaliações intermediárias; f) acesso ao sistema/Moodle; g) aulas semanais; h) exame especial; i) atividade de vídeo.
Material de Apoio Geral	Dicionário de Libras: Acesso Brasil	Informações sobre o dicionário de Libras com <i>link</i> para site e informações sobre como efetuar a pesquisa.
	Vídeo - Alfabeto Manual	Vídeos sobre alfabeto manual; diferenças entre letras parecidas.



	Vídeo – Numerais em Libras	Vídeos sobre numerais de 0-10; numerais de 10-100.
	Netiqueta – Uso dos fóruns	Definição de netiqueta <sup>41</sup> e apresentação de 20 dicas de netiqueta para aplicação nos fóruns da disciplina e em outros espaços na web.
	Imagem – Alfabeto Manual e Números	Alfabeto manual e números
	Fonte em Libras para computador	<i>Link</i> para acesso à página de <i>download</i> para fonte em Libras para o computador
	Tutorial - Como atualizar a foto do Perfil	Tutorial sobre como alterar a foto do perfil
	Tutorial – Como modificar seu perfil <sup>42</sup>	Tutorial sobre como modificar o perfil
Dúvidas Frequentes	F.A.Q – Perguntas mais frequentes	Apresenta respostas às principais dúvidas relativas à disciplina de Libras.
Atividades presencial	Oficina presencial em Libras	Oficina de Libras optativa e avaliação das oficinas presenciais.

Fonte: Própria Pesquisadora com base na sala de aula virtual da disciplina.

Outra ferramenta disponibilizada é o “Dúvidas Frequentes” (Figura 15), que corresponde ao “F.A.Q – Perguntas Mais Frequentes”



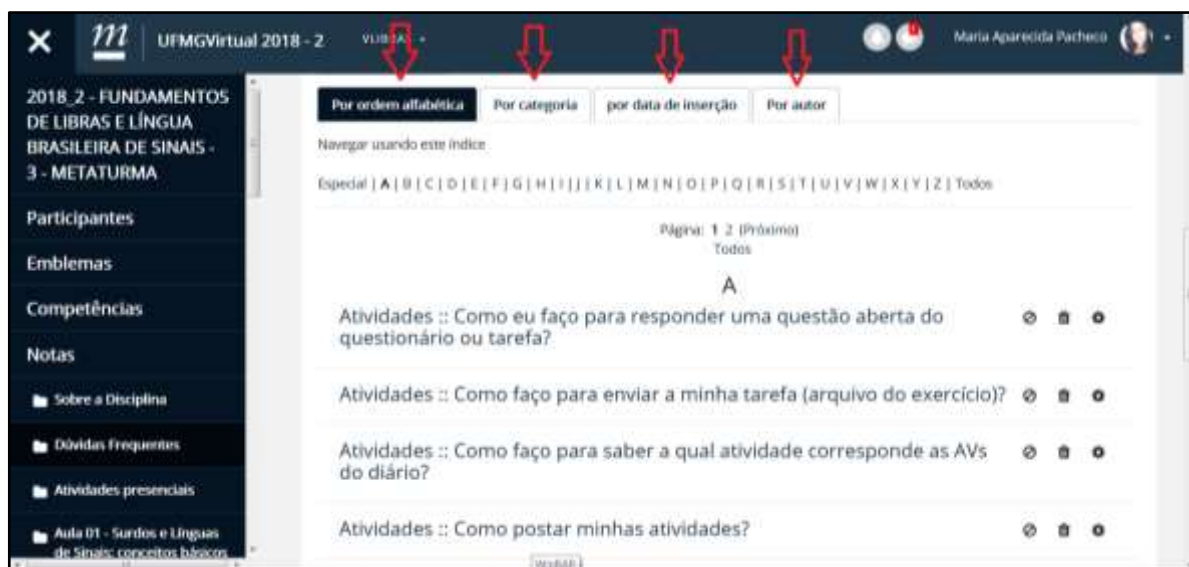
**Figura 15.** Print da sala de aula virtual “F.A.Q – Perguntas mais Frequentes”

Fonte: www.ufmg.br com login e senha da pesquisadora.

<sup>41</sup>Netiqueta é o conjunto de boas maneiras e normas gerais de bom senso que proporcionam o uso da internet de forma mais amigável, eficiente e agradável (UFMG, 2018b).

<sup>42</sup>Vídeo produzido pela Equipe Eduteia (EDUTEIA, 2018). Esta obra está licenciada sob uma Licença *Creative Commons. Some rights reserved* - 2011

Ao clicar no *link*, o aluno poderá ter acesso às respostas das principais dúvidas relativas à disciplina, efetuando a busca pela palavra-chave ou buscando em todo o texto por ordem alfabética, categoria, data de inserção ou autor (Figura 16).



**Figura 16.** Print da sala de aula virtual “Dúvidas Frequentes”

Fonte: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br) com login e senha da pesquisadora.

Outro recurso disponível na tela principal da sala de aula virtual é o VLibras (Figura 17). Fruto de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), consiste em um software e aplicativo que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para as pessoas surdas (BRASIL, 2018).



**Figura 17.** Print da sala de aula virtual “VLibras”

Fonte: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br) com login e senha da pesquisadora

As aulas semanais das disciplinas são disponibilizadas em 15 módulos, conforme apresentado no quadro 7.

**Quadro 7.** Aulas semanais (módulos) da disciplina LET.223

Aula	Assunto	Material Didático	Fóruns e atividades não avaliativas
01	Surdos e Línguas de Sinais: conceitos básicos e mitos	Roteiro de atividades e Material de apoio <sup>43</sup> Mitos sobre a Libras e o surdo (slide e PDF) Texto: A Libras como língua natural	Questionário “Mitos sobre os surdos” Questionário “A Libras como língua Natural” Fórum “As línguas de sinais”
02	História da Educação dos Surdos	Texto: Um pouco da história das diferentes abordagens na Educação dos Surdos	Questionário “O que você conheceu sobre a História da Educação dos Surdos?” Fórum “História da Educação dos Surdos” Jogos: descubra os pares (Alfabeto 1, 2 e 3)

<sup>43</sup>O Roteiro de Atividades e o Material de Apoio estão presentes em todas as aulas, exceto nas aulas 5, 9, 14 e 15 onde são realizadas as avaliações intermediárias e a prova final presencial.

03	Visões relativas à surdez e aos surdos	Texto: Surdez e surdos no Brasil	Questionário "Surdos: visão clínica & visão socioantropológica" Fórum "Surdez e Surdos no Brasil" Criptograma "Surdez e surdos no Brasil"
04	Aspectos Linguísticos da Libras	Texto: Parâmetros da Libras Texto: Aspectos linguísticos da Libras Apresentação – Os famosos	Fórum "Parâmetros da Libras" Fórum "Sinal-nome" Identificando sinais de famosos
05	Avaliação Intermediária I	Orientações	Atividade avaliativa
06	A iconicidade, A simultaneidade e o uso do espaço em Libras	Reflexão - Representação dos sinais Texto: Iconicidade, simultaneidade e uso do espaço em Libras Imagens - História do sinal-nome Sinais - Saudações Vídeos - Saudações em Libras, explicação e História - Sinal-Nome	Desafio "Vocabulário em Libras" Questionário "Compreendendo o relato do sinal-nome" Fórum "Refletindo sobre sinais"
07	Educação bilíngue para Surdos	Texto: Educação bilíngue e importância da Libras para a criança surda , Alfabeto manual; Numerais; Apresentações	Fórum "Educação bilíngue" Questionário - Aprendendo a ler o alfabeto manual Questionário "Aprendendo a se apresentar"
08	Legislação de Libras	Lei de Libras - Lei nº 10.436 Trechos Decreto nº 5626 Decreto nº 5.626 Vídeos - Apresentações Cursos universitários (PDF) Sinais - Cursos universitários Vídeos: - Sinais de faculdade; estudar, tutor e disciplinas escolares; Apresentação 1 e 2- Quem é ele? Quem é ela? Imagem - Sinal de Curso	Fórum "Legislação na área de surdez" Questionário "Compreendendo apresentações em Libras"
09	Avaliação Intermediária II	Orientações	Atividade avaliativa
10	Inclusão Educacional dos Surdos	Texto: A inclusão escolar de alunos surdos Sinais usados no diálogo "Quais aulas temos hoje?" Vídeo - Quais aulas temos hoje?; Tipos de frases. Explicação - "Quais aulas temos hoje" (em vídeo e PDF) Apresentações (com legenda) Sistematização de sinais usados nos vídeos (PDF e Slide)	Fórum "Inclusão educacional dos surdos" Revisão "Disciplinas escolares" Questionário "Quais aulas temos hoje?" Revisão "Frases em Libras"
11	O papel do Intérprete Educacional	Texto: Intérprete educacional Texto: Projeto Incluir Vídeos - Quais aulas temos hoje? (legendado); Pronomes interrogativos; Sinais de objetos escolares; Perdi minha mochila Perguntas e respostas em Libras	Questionário - O papel do intérprete na inclusão do surdo Fórum - Intérprete educacional Questionário - Vídeo "Perdi minha mochila"

		Explicação - "Perdi minha mochila" em PDF	
	Atividade vídeo	Instruções - Vídeo Roteiro de Atividades - Vídeo Vídeo: 10 dias para um bom vídeo em Libras	Postagem e comentários dos vídeos
12	A leitura e escrita do surdo	Texto: Leitura e escrita dos surdos Texto: Apresentação - Língua portuguesa e surdez PDF Slides Leitura e escrita Vídeos: Perdi minha mochila (com legenda); Vocabulário - Espaços escolares; Tipos de frases e negação incorporada; Numerais de 10-100	Fórum "Leitura, escrita e surdez" Questionário "Objetos escolares"
13	A inclusão que os surdos querem	Vídeo "Educação especial para surdos está em debate" Transcrição do Vídeo Revista FENEIS (PDF)	Fórum "A inclusão que os surdos querem"
14	Avaliação Intermediária III	Orientações	Atividade avaliativa
15	Prova Final Presencial	Orientações para a realização da prova final presencial	Prova Final
	Exame Especial	Orientações	-

Fonte: Própria pesquisadora com base nos dados da sala de aula virtual da disciplina LET.223.

Analisando-se os conteúdos disponibilizados durante a disciplina, observa-se a organização de cada módulo, com exceção das aulas 5, 9, 14 e 15, quando são realizadas as avaliações intermediárias e a prova final presencial:



**Figura 18.** Organização de cada aula (módulo) da disciplina

Fonte: Própria pesquisadora com base na sala de aula virtual da disciplina LET.223.

A estrutura geral dos conteúdos de cada módulo é composta, em sua maioria, por texto(s) base, texto(s) complementar(es), slide(s), vídeo(s), fórum(ns), tarefa(s) e/ou atividade(s) complementar(es), com as seguintes particularidades:

- os conteúdos de cada módulo são disponibilizados a cada semana;
- os roteiros de atividades e materiais de apoio estão presentes em todas as aulas, orientando o aluno sobre os textos, vídeos e tarefas e outros materiais complementares;
- em cada módulo são disponibilizados conteúdos teóricos e práticos;
- os vídeos com e/ou sem legenda possibilitam que o aluno compreendam a cultura e a comunidade surda, assim como também a familiaridade com a língua de sinais;
- toda a semana são disponibilizados fóruns de discussão com assuntos vinculados ao(s) temas da respectiva semana;
- as atividades não avaliativas, compostas de questionários, jogos e desafios, possibilitam ao aluno a revisão, a aprendizagem lúdica dos conteúdos programáticos da semana e o contato do aluno com a língua de sinais;
- a produção do vídeo possibilita ao aluno refletir sobre a visualidade e a especificidade das línguas de sinais e sobre alguns sinais básicos.

Vale ressaltar que cada módulo é aberto toda semana e depois de sete dias é fechado. Durante este período o aluno terá que administrar seu tempo, a fim de realizar as leituras, assistir aos vídeos em Libras e efetuar as atividades propostas. Quando o módulo é fechado, o aluno continua tendo acesso a todos os materiais que foram disponibilizados na semana, exceto as atividades não avaliativas já finalizadas e as avaliações intermediárias. O fórum da semana também continua aberto, todavia, a mediação com o monitor só ocorre no período em que o módulo está aberto.

Em módulo, são disponibilizados materiais didáticos importantes para que o aluno possa aprender noções básicas da Libras, conhecer o sujeito surdo e os mitos que ainda existem sobre estes sujeitos, as especificidades das línguas de sinais e sua importância na vida do sujeito surdo e no aprendizado do português escrito.

Destaca-se a sua importância dos vídeos disponibilizados, para a aprendizagem da Libras, em nível básico, sendo fundamentais para expor ao aluno ouvinte a língua de sinais, aprimorando seu vocabulário por meio da imersão na língua. Portanto, quanto mais o aluno é exposto a uma língua, melhor será seu aprendizado nessa língua. Destaca-se que este aprendizado é valioso tanto para os alunos das licenciaturas, que poderão atuar como professores de surdos, quanto para os alunos do bacharelado, que poderão atender pessoas surdas em suas futuras profissões. Além disso, este contato pode instigar o aluno a continuar seus estudos em Libras, tanto na UFMG quanto fora dela, em instituições de surdos ou cursos particulares.

Com base nos dados apresentados vê-se a necessidade de pesquisar a percepção que os alunos do curso de pedagogia têm sobre os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, oferecida na modalidade de educação a distância.. Além disso, no caso do ensino de um curso a distância de uma língua de modalidade gestual-visual, vê-se a necessidade de se pensar em práticas que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem, de forma que se possa reconhecer a importância da inclusão social e educacional dos alunos surdos. Neste contexto, não há como negar a relevância da disciplina LET.223 Fundamentos de Libras *on-line* no contexto da formação de pedagogos como futuros educadores de crianças surdas.

## **5. PERCURSO METODOLÓGICO: DEMARCAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Neste capítulo são abordados os percursos metodológicos que embasaram esta pesquisa, com a explicação do método utilizado, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para análises desses dados e o perfil dos sujeitos.

### **5.1. Netnografia: um modo de realizar pesquisa *on-line***

A escolha do método a ser utilizado na pesquisa é fundamental para o pesquisador, porém, não é decisão fácil. Kozinets (2014) alerta que o método de pesquisa deve estar diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa para que possa fornecer dados e análises capazes de responder à questão a ser investigada. A revisão bibliográfica deste trabalho apontou a necessidade de se compreender a percepção dos alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG na disciplina de Fundamentos de Libras, ofertada na modalidade a distância. Dessa forma, optou-se pelo estudo de campo, de abordagem netnográfica, utilizando-se a pesquisa qualitativa.

Entende-se por pesquisa a "atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade" (MINAYO *et al.*, 2010, p. 17). Para a autora, embora a pesquisa seja uma prática teórica, ela vincula pensamento e ação. Neste caso, a teoria é um instrumento que serve para produzir conhecimento, um alicerce para que se possa avançar no objetivo de investigação. Sobre o conceito de pesquisa qualitativa, Bodgan e Biklen (1994) descrevem que esse método agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características cujas "questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 16).

Na investigação qualitativa, o propósito não é computar quantidades como resultado, típico das pesquisas de natureza quantitativa, mas sim compreender os comportamentos dos sujeitos de determinado grupo. Assim, para estes autores, as



ações dos sujeitos de pesquisa podem ser mais bem compreendidas nos locais de contexto desses sujeitos, ou seja, no seu ambiente habitual.

Sobre os métodos de coleta de dados, Gil (1989, p. 13) define os métodos científicos com um "conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento". Assim, a metodologia refere-se às regras a serem seguidas para a realização da pesquisa, a fim de garantir, segundo o autor, a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais. Dessa forma, a escolha do método a ser utilizado pelo pesquisador em sua pesquisa é fundamental para a investigação do seu objeto de estudo, com o objetivo de fornecer os dados capazes de responder à questão que se quer investigar.

Para a realização desta pesquisa, o método de investigação para a coleta de dados foi o estudo de campo. Segundo Gil (2008), no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade, ressaltando-se a interação entre seus componentes, procurando aprofundar uma realidade específica, sendo realizada por meio da observação direta das atividades do grupo a ser estudado e também de entrevista, para melhor compreender e interpretar o que ocorre naquele ambiente. Apesar de o estudo de campo ser um modelo de investigação típico dos estudos antropológicos, esse modelo tem sido também muito utilizado em diversas áreas, especialmente na educação, abrindo, assim, possibilidades para os estudos em que não é necessária a distância geográfica, podendo, assim, ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer.

O estudo de campo cria abertura também para pesquisas na área da netnografia, já que muitos objetos de estudo localizam-se no ciberespaço. No caso do presente estudo, o objeto de pesquisa é a sala de aula virtual<sup>44</sup> do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, local onde a disciplina LET.223 é realizada e os sujeitos principais da pesquisa se encontram virtualmente.

---

<sup>44</sup>Consiste em uma ferramenta de apoio à aprendizagem que possibilita ao aluno, por meio da internet, ter acesso aos conteúdos disponibilizados no curso, postar atividades, participar dos fóruns de discussão, enviar mensagens e tirar dúvidas através de mensagens, entre outros vários recursos.

A “netnografia” ou “etnografia virtual” vem ao encontro de pesquisas que pretendem observar a influência da internet nos vários ambientes e redes digitais existentes em nossa sociedade. Kozinets (2014, p. 9) a define como “uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores”.

A netnografia analisa o comportamento de indivíduos e grupos sociais na internet e as dinâmicas desses grupos, sem o deslocamento de campo e sem a presença pessoal do pesquisador no ambiente a ser observado. Dessa forma, a observação pode ocorrer em qualquer lugar que tenha disponível um computador com internet.

Muitos estudos netnográficos têm sido amplamente realizados como aporte metodológico para pesquisas na área de *marketing*<sup>45</sup> e consumo, com a incorporação de visões de diversos campos, como a antropologia, a sociologia e estudos culturais.

Com a utilização cada vez mais crescente das TDIC, principalmente na área da Educação, não resta dúvida sobre a importância dos estudos na área da netnografia e na abordagem desta pesquisa em questão, no que concerne à análise da percepção de alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG que cursam a disciplina Fundamentos de Libras na modalidade a distância.

Segundo Kozinets (2014), a netnografia, como um método para análise de fenômenos sociais, apresenta outras características importantes que poderão contribuir com esta pesquisa, além de ser menos onerosa, quando comparada à etnografia, que exige do pesquisador sua presença física no campo de pesquisa, a transcrição de dados da entrevista e de notas de campo escritas a mão, que demandam mais tempo e recursos.

Kozinets (2014) descreve algumas contribuições que o método netnográfico pode oferecer ao pesquisador, como

---

<sup>45</sup>Conjunto de procedimentos e estratégias de otimização dos lucros que, por meio de pesquisas de mercado, busca adequar os produtos às necessidades dos consumidores; estudo de mercado (MARKETING, 2018).

- técnica tanto naturalista quanto inconspícua: o pesquisador pode observar o campo de pesquisa como se fosse de uma janela;
- menos invasiva: não há contato pessoal com os sujeitos da pesquisa, evitando constrangimentos que esse contato poderia ocasionar;
- economia de tempo: demanda menos tempo para a escolha do campo, para a realização da inserção do pesquisado no campo, para a organização de apresentações pessoais;
- menor custo: não é necessário o seu deslocamento para o campo de pesquisa;
- praticidade: acesso às informações publicamente disponíveis de qualquer local onde haja acesso à Internet; utiliza as informações publicamente disponíveis, como em fóruns eletrônicos, por exemplo.

Kozinets (2014) também aponta algumas desvantagens e problemas com que o pesquisador pode se deparar na pesquisa netnográfica, como:

- grande volume de informações, exigindo que o pesquisador filtre o que é importante;
- desafios éticos relacionados a postagens e informações de origem pública ou privada, que são publicadas na internet, evitando a invasão de privacidade dos sujeitos da pesquisa;
- não possibilita o contato direto olho a olho, as sensações e as emoções de quem está sendo observado.

Apesar de a pesquisa netnográfica apresentar algumas limitações, desvantagens e problemas, devido ao próprio ambiente virtual, as vantagens que esse método oferece permitiram observar, de forma satisfatória, aspectos relacionados às dificuldades e às facilidades dos alunos de curso de Pedagogia presencial quanto ao acesso inicial à disciplina na plataforma Moodle, às postagens de arquivos, à elaboração do vídeo, à abertura e à visualização de vídeos em Libras, às postagens em fóruns de dúvidas e à visualização das datas a serem cumpridas, dentre outras questões que nortearam a

pesquisa no momento da observação. Assim, a observação na sala de aula virtual permitiu a identificação e a compreensão das necessidades atuais dos alunos.

A pesquisa no campo netnográfico exige que o pesquisador tenha consciência do que será observado. Assim, não basta entrar em uma sala de aula virtual e observar. Antes de entrar nesse espaço é necessário organizar e identificar os elementos principais que nortearam o trabalho de investigação.

Fare, Machado e Carvalho(2014, p. 27) chamam a atenção para a "relação entre a Educação e a regulação da ética em pesquisa como uma questão complexa, transversal e transdisciplinar “que envolve sujeitos e instituições diversas que trazem diferentes concepções de humano, de conhecimento e de aprendizagem. Assim sendo, é preciso repensar o modo como as experiências desses sujeitos da pesquisa podem ser significativas para o objetivo de estudo, de modo que se consiga, conforme Bondía (2002) propõe, olhar devagar, escutar, dar-se tempo e espaço, observar esses atores para que eles possam falar sobre o que acontece, possibilitando uma abertura essencial para pensar sobre o que se passa. Segundo este autor, se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência.

Partindo destas reflexões, a disciplina Fundamentos de Libras é oferecida *on-line* para todos os alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG, com o mesmo conteúdo, mesma carga horária e, até mesmo, às vezes, o mesmo tutor, ou seja, é um mesmo acontecimento, contudo, as experiências e demandas são singulares. Assim sendo, essa experiência afeta, deixa marcas e produz afetos em cada um de um modo diferente. A forma como cada aluno lida com a educação a distância e com as tecnologias digitais que o curso oferece é uma experiência única, rica de acontecimentos e de momentos de encontro com o outro.

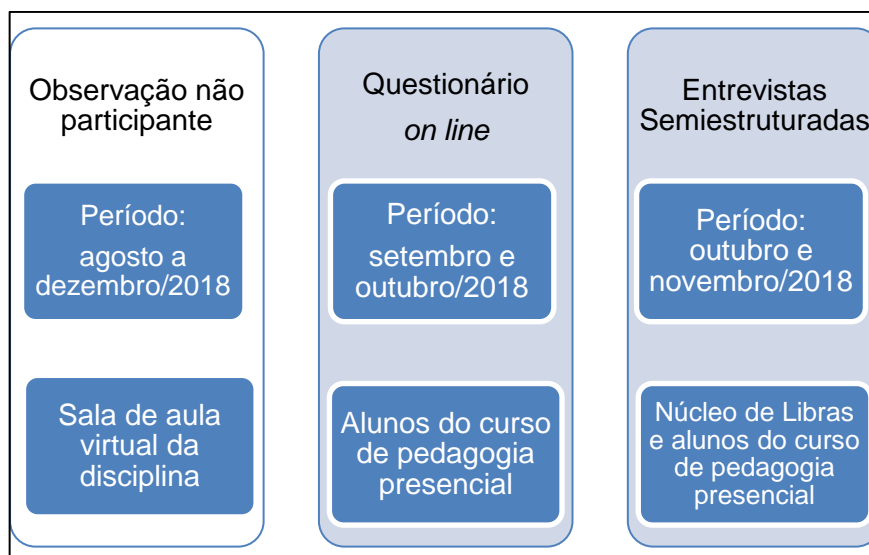
Correia, Alperstedt e Feuerschutte (2017) apontam também que o método netnográfico pode, ainda, complementar outras técnicas de coleta de dados que podem ser importantes para qualquer pesquisa de base qualitativa, como entrevistas, questionários, narrativas, dentre outros, “para que se possa obter uma compreensão

mais ampla sobre determinada população, inclusive em outras áreas do conhecimento, como a Educação e a Comunicação Social” (CORREIA; ALPERSTEDT; FEUERSCHUTTE, 2017, p. 166). Dessa forma, a revisão bibliográfica descrita nos capítulos 2 e 3 deste trabalho permitiu que a pesquisadora traçasse as estratégias para a metodologia proposta, com questões centrais que conduziram as reflexões centrais da pesquisa, conforme será detalhado na próxima seção.

## 5.2. Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos para a coleta de dados encontram-se em sintonia com o objetivo geral desta pesquisa que é o de analisar como os alunos do curso de Pedagogia presencial apropriam-se dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, oferecida na modalidade de educação a distância.

A metodologia utilizada para a coleta de dados, composta por pesquisa com abordagem netnográfica, foi estruturada conforme descrito na figura 19.



**Figura 19.** Etapas da coleta de dados

Fonte: Própria pesquisadora.

A revisão bibliográfica realizada para este trabalho aponta que as dificuldades apresentadas pelos alunos quantos aos aspectos tecnológicos, pedagógicos e

comunicacionais podem ser fatores decisivos para o bom funcionamento do curso e para uma aprendizagem significativa. Conforme análise da grade curricular do curso de Pedagogia presencial, dos relatórios de retenção em atividades e da avaliação dos cursos de graduação presenciais da UFMG, observou-se que os alunos têm apresentado baixo rendimento na disciplina e grande número de reprovações e de trancamentos de matrícula. Além disso, conforme também relatado no referencial teórico, com base em Bernardino *et al.* (2014), uma das dificuldades apontadas pelos alunos na disciplina é em relação às tecnologias.

Sobre a escolha do tipo de observação nesta pesquisa, optou-se pela observação não participante porque, na sala de aula virtual da disciplina LET.223, em que a pesquisadora foi incluída, estavam presentes alunos de vários cursos, não somente do curso de Pedagogia presencial. A observação participante exigiria a autorização, de todos os alunos da disciplina, para a participação da pesquisadora, não sendo o foco dessa pesquisa desde o início.

A observação não participante também pode ser chamada de observação simples, ou observação passiva, ou, ainda, observação sem intervenção, a depender de cada autor. Gil (2008b) entende a observação simples como “aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observando de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 2008b, p. 105). Para este autor, o pesquisador seria muito mais um espectador do que um ator. Apesar de a observação não participante caracterizar-se como espontânea, informal e não planejada, o autor atenta também para o fato de que, num plano científico, essa observação vai além dos fatos, pois exige um mínimo de controle na obtenção dos dados (GIL, 2008b).

Lakatos e Marconi (2003) descrevem que, na observação não participante, o pesquisador entra em contato com a comunidade sem integrar-se a ela, permanecendo de fora. Para estes autores, apesar de o pesquisador não se deixar envolver pelas situações, não quer dizer que ela não seja consciente, dirigida e ordenada para um determinado fim, de forma sistemática.

Este tipo de observação compactua procedimentos semelhantes ao método netnográfico em que, conforme descrito anteriormente, torna-se necessário organizar e identificar os elementos principais que nortearam o trabalho de investigação. Nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo “observação não participante”.

Para a observação da sala de aula virtual da disciplina LET.223foi dada ênfase aos aspectos tecnológicos, pedagógicos e comunicacionais da plataforma Moodle, que subsidiaram importantes reflexões ao longo do trabalho. Para isso, foi necessário ir a campo, com a finalidade de descrever e analisar a sala de aula virtual da disciplina e as dificuldades e as facilidades apresentadas pelos alunos do curso de Pedagogia neste AVA, conforme descrição a seguir:

#### a) Recursos tecnológicos

A aba “Sobre a disciplina” em fóruns gerais – Fórum tira-dúvidas” é composta por nove fóruns (tópicos) relacionados a: 1) Quem é meu monitor?; 2) Avaliações Intermediárias; 3) Dúvidas frequentes; 4) Notas; 5) Acesso ao sistema/Moodle; 6) Exame Especial; 7) Aulas Semanais; 8) Atividade de Vídeo e 9) Prova final presencial. Nestes fóruns observou-se se houve alguma postagem dos alunos do curso de pedagogia presencial que concordaram em participar da pesquisa.

O objetivo foi analisar se essas alunas participantes tiveram alguma dúvida relacionada aos tópicos descritos, como, por exemplo, sobre o uso do Moodle em geral, problemas em encontrar o monitor da disciplina, em procurar algum arquivo, em fazer postagens em fóruns, em anexar documentos, em visualizar ou produzir o vídeo em Libras, dentre outras dúvidas em geral.

#### b) Recursos pedagógicos

Na parte pedagógica foram observadas as postagens dos alunos em fóruns e atividades não avaliativas com o objetivo de analisar se os alunos participaram dos fóruns semanais e se fizeram as atividades não avaliativas para o aprendizado dos Fundamentos da Libras.

c) Recursos comunicacionais

Saber se as instruções das atividades causaram dúvidas, se a comunicação foi bem interpretada pelo discente e se houve perda de tarefas por motivo de datas mal explicitadas é o objetivo desta sessão. A observação da sala de aula virtual permitiu analisar esses aspectos, no que se refere às falhas comunicacionais que o ambiente virtual pudesse ocasionar.

Sobre a escolha do questionário misto como metodologia, Goldenberg (1997, *apud* VARGAS, 2016, p. 21) destaca que

O questionário fechado pode dificultar e/ou inviabilizar ao respondente a expressão de considerações e ou percepções que enriqueceriam e ampliariam o escopo das informações emitidas, por sua vez, a construção de questionários mistos que congregam questões abertas e fechadas permite ao pesquisador obter tanto dados numéricos quanto coletar informações e percepções mais detalhadas por parte dos entrevistados.

A relevância do questionário misto está no fato de proporcionar ao aluno a liberdade de incluir respostas que não foram contempladas entre o rol de alternativas, da forma que desejar. Em algumas perguntas do questionário, foram incluídas a opção “outro”, com digitação foi livre, por considerar importante as falas do aluno acerca das opções que não foram contempladas nas respostas.

Optou-se também pelo questionário misto *on-line*, por considerar que essa ferramenta metodológica permitiu coletar dados qualitativos que possibilitaram um panorama mais detalhado sobre a relação entre os alunos de Pedagogia presencial e a disciplina LET.223 mediada pelo AVA Moodle.

Os questionários foram elaborados e disponibilizados por meio da ferramenta Google *Forms*, um pacote do Google que funciona diretamente na web, permitindo a coleta, o armazenamento e a análise de dados. Ao abrirem o *link* do Google *Forms*, que foi encaminhado por e-mail a todos os alunos do curso de Pedagogia presencial que estavam matriculados na disciplina LET.223, eles tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após aceitação, foram direcionados para o questionário *on-line*, não necessitando de nenhuma instalação após sua abertura,



finalização e envio eletrônico. No questionário eles deveriam informar o nome e o endereço de e-mail, sendo o número do celular opcional.

O questionário (Anexo 4), composto com 31 perguntas, foi dividido nas seguintes sessões: 1) Apresentação; 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3) Sobre você; 4) Sobre seu curso e a disciplina de Fundamentos de Libras *on-line*; 5) Sobre seu vínculo empregatício; 6) Sobre sua experiência na Educação a distância e no Moodle; 7) Sobre o acesso à disciplina e 8) Sobre a disciplina Fundamentos de Libras.

A aplicação do questionário *on-line* foi fundamental para subsidiar a escolha das alunas entrevistadas. Portanto, fez-se necessário, primeiramente, fechar a etapa do questionário, para depois iniciar a etapa das entrevistas.

Sobre a opção pela entrevista na coleta de dados, destaca-se que ela é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas de abordagem qualitativa, constituindo “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes buscar obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação (GERHARDT *et al.*, 2009). Sobre os tipos de entrevistas, as autoras descrevem que elas podem ser de vários tipos, como estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas, dentre outras.

As entrevistas estruturadas seguem um roteiro previamente estabelecido, com o objetivo de obter diferentes respostas à mesma pergunta, para que possam ser comparadas. Um dos problemas neste tipo de entrevista é que o entrevistador não tem liberdade de obter outras informações que poderiam ser úteis à pesquisa. Na entrevista não estruturada, o entrevistado fala livremente a respeito do tema pesquisado. Na entrevista semiestruturada, apesar de haver um roteiro de questões sobre o tema, permite-se também que o entrevistado fale livremente à medida que os assuntos vão surgindo.

Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada nesta pesquisa, por considerar que ela abrange tanto os aspectos da entrevista estruturada quanto da não estruturada, permitindo um roteiro de questões previamente estabelecido e uma fala do sujeito condizente com o tema a ser estudado.

Goldenberg (2004) alerta que um dos principais problemas nas entrevistas e questionários é saber detectar o grau de veracidade dos depoimentos, atentando para o fato de que podemos lidar com o que o “indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85). Além disso, a autora ressalta também a personalidade e as atitudes do pesquisador que podem interferir no tipo de resposta que ele consegue em suas entrevistas. Por esses motivos, o pesquisador precisa ficar atento a todos os instrumentos de coleta de dados, relacionando-os aos objetivos de seu estudo, a fim de não se perder na elaboração de perguntas e respostas que não o levarão à construção do conhecimento científico necessário para uma boa pesquisa.

Esta etapa foi dividida em dois momentos, os quais são detalhados a seguir:

a) Entrevista presencial semiestruturada com um professor do Núcleo de Libras da Fale/UFMG.

O convite à Coordenadora do Núcleo de Libras da UFMG para fazer parte da pesquisa foi encaminhado por e-mail. O objetivo dessa entrevista foi entender os seguintes tópicos: o processo de criação e de operacionalização da disciplina na UFMG, desde a sua criação; se a disciplina passou por um período de modificação ou reestruturação; sobre a organização da disciplina, tendo em vista o grande número de alunos de diversos cursos da UFMG matriculados; sobre o processo de ambientação na plataforma Moodle por esses alunos; os desafios em oferecer uma disciplina a distância no aprendizado de uma língua gestual-visual; a formação ou o apoio institucional para trabalharem com as especificidades desta modalidade de ensino; as adaptações tecnológicas para atender aos alunos em geral, dentre outras questões.

b) Entrevistas presenciais semiestruturadas com os alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG.

Primeiramente, foram escolhidos dois alunos para fazerem parte da entrevista, de acordo com critérios principais apresentados no quadro 8.

**Quadro 8.** Critério 1 para seleção das participantes da entrevista

Critério	Perfil
Vínculo empregatício	a) Professor ou monitora/estagiária em escola pública, preferencialmente, ou de escola privada
Experiência na disciplina	a) Aluna 1: cursando a disciplina pela primeira vez b) Aluna 2: retornando à disciplina depois de ser reprovada/desistido

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O critério 1a justifica-se pela importância de dar voz ao aluno que atua na escola, verificar se atua ou se já atuou como professor de surdos e verificar a contribuição da disciplina no seu fazer pedagógico. Os critérios 2a e 2b tiveram como objetivo descrever a experiência de um aluno que nunca cursou a disciplina e de um que já cursou e foi reprovado ou desistiu.

Após esta seleção, outra foi realizada, segundo os critérios e perfis secundários descritos no quadro 9.

**Quadro 9.** Critério 2 para seleção das participantes da entrevista

Recursos tecnológicos da disciplina	a) Apresenta dificuldade em acessar a disciplina na plataforma Moodle; b) Teve algum problema em navegar na plataforma Moodle; c) Acessou a aba "Dúvidas Frequentes – F.A.Q"; d) Teve dificuldades em abrir algum vídeo.
Recursos pedagógicos da disciplina	e) Participou de nenhum fórum de discussão; f) Respondeu nenhuma atividade não avaliativa.
Recursos comunicacionais da disciplina	g) Teve dúvidas em relação às instruções do "Roteiro de atividades" da semana; h) Teve dificuldade em visualizar as informações sobre o período de abertura e fechamento dos módulos (aulas semanais) e das avaliações intermediárias.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os alunos foram pontuados conforme os critérios apresentados e os que apresentaram maior pontuação foram convidados, por e-mail, a fazerem parte da entrevista.

A finalidade das entrevistas foi conhecer um pouco sobre experiências anteriores ou atuais do aluno em relação à educação a distância, a disciplina LET.223 na modalidade a distância, a pouca ou nenhuma participação nos fóruns e nas atividades

não avaliativas, ao alto índice de reprovação e de desistência na disciplina e sobre a experiência em gravar o vídeo em Libras.

Além destas questões, foram incluídas perguntas relacionadas à atuação do aluno no campo educacional, como professor, monitor ou estagiário e se trabalha com algum aluno surdo, dentre outras questões que poderiam surgir durante o decorrer das entrevistas, conforme explicitado anteriormente sobre a flexibilidade nesse método.

As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2018 e foram gravadas pelo celular, por meio do aplicativo "Gravador de Voz Fácil. Após as entrevistas, as gravações foram transcritas e analisadas.

Como toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos, foram tomadas as medidas relacionadas com as questões que dizem respeito à diversidade, à identidade do sujeito, aos valores morais e éticos, à crença, à raça e ao credo dos sujeitos entrevistados. A Resolução nº466/12 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, descreve em seu inciso II-22 sobre os riscos da pesquisa com a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Assim, é necessário que todo pesquisador tenha valores éticos e morais que envolvem toda sua pesquisa a fim de resguardar a integridade dos sujeitos de sua pesquisa.

A professora e os alunos entrevistados foram previamente informados, de forma clara e objetiva, sobre os objetivos da pesquisa; a garantia de quaisquer esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; a liberdade de recusa e da garantia de sigilo e da livre opção de desistirem de participar da pesquisa em qualquer etapa da mesma. Após a aceitação voluntária, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado na seção dos Anexos, em atendimento à Resolução nº466/12 do Ministério da Saúde, que regulamenta pesquisas em seres humanos no Brasil.

Os termos de compromissos devidamente assinados encontram-se nos arquivos pessoais da pesquisadora. Vale ressaltar que, no caso do questionário *on-line*, o aluno concordou em participar da pesquisa, clicando na caixa correspondente a “Consentimento Pós-Informação”. Após clicar nesta caixa, o aluno era direcionado para a sessão seguinte, referente ao questionário.

### **5.3. Procedimentos para análise dos dados**

A partir dos dados coletados, foi realizada a análise descritiva das respostas do questionário *on-line* e das entrevistas semiestruturadas e da observação da sala de aula virtual. Após a finalização da coleta de dados, passou-se à fase de análise.

Sobre a análise e a interpretação dos dados, Minayo *et al.* (2010) aponta para três obstáculos que o pesquisador pode encontrar, que podem impedi-lo de fazer uma análise mais rica, como a ilusão, o esquecimento dos significados e a dificuldade de articular conclusões. A ilusão refere-se à precipitação do pesquisador ao querer ver as conclusões, à primeira vista, como transparentes, pensando que a realidade está, de forma nítida, em frente aos seus olhos. O segundo refere-se ao envolvimento do pesquisador em métodos e técnicas, a ponto de esquecer os significados presentes nos dados. Já o último surge da dificuldade do pesquisador em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com os conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Para a superação desses obstáculos o autor aponta a necessidade de uma reflexão do pesquisador sobre as finalidades da fase de análise, que seriam as seguintes: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto.

#### **5.4. Planejamento e entrada na sala de Aula Virtual**

A primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa consistiu da observação não participante da sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras. A participação da pesquisadora como aluna e tutora da referida disciplina permitiu seu contato com a equipe do Núcleo de Libras da Fale/UFMG e a negociação para a inclusão da pesquisadora na sala de aula virtual da disciplina. Durante o período de fevereiro a maio/2018, foram estabelecidos contatos com a equipe para se obter essa permissão.

Diante das negociações, houve um atraso na submissão da pesquisa na Plataforma Brasil, que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo humanos. Conseqüentemente, a observação na sala de aula de virtual, durante um semestre de 2008/1, foi comprometida consideravelmente, já que várias questões que poderiam ser observadas desde o início da disciplina, que ocorreu em março/2018, foram perdidas. Após a aprovação da pesquisa pelo órgão competente, o prazo para observação proposta foi de menos um mês, iniciando no final de junho/2018. Devido ao curto tempo para a observação desta sala, em agosto de 2018 foi feito um novo contato com a equipe do Núcleo de Libras, solicitando novamente a participação na sala de aula da disciplina, em 2008/1, desde o início.

A solicitação foi aceita, entretanto, o Núcleo de Libras da UFMG havia informado que as vagas oferecidas na disciplina eram distribuídas em 10 turmas aleatoriamente, no momento da matrícula. Isso significa que os alunos de um determinado curso não estariam alocados em uma mesma turma e sim entre várias. Dessa forma, ao realizar o estudo de campo, a pesquisadora não teria acesso somente à sala virtual dos alunos do curso de Pedagogia presencial, mas de alunos dos vários cursos de graduação presenciais da UFMG.

Para que fosse possível a inserção em uma sala de aula virtual, em que houvesse um maior número de alunos do curso de Pedagogia presencial, solicitou-se ao Colegiado de Graduação em Letras, por meio de e-mail eletrônico, a localização desses alunos e na sala virtual. Esse colegiado encaminhou o nome de onze alunas que estariam

matriculados na metaturma OL07, que era composta por três turmas de, aproximadamente, 55 alunos, com um monitor cada uma. Esta informação foi repassada ao Núcleo de Libras da UFMG e a inclusão da pesquisadora nesta metaturma foi realizada. As onze alunas foram distribuídas entre essas três turmas, sendo que, para mudar de uma turma para outra, era necessário selecionar o seu respectivo monitor.

Após a entrada na sala, foram encaminhados o TCLE e o questionário *on-line* por e-mail, inicialmente, às onze alunas pertencentes à metaturma OL07, para que a pesquisadora pudesse iniciar o trabalho de campo. Das onze alunas presentes nessa metaturma, cinco concordaram em participar da pesquisa.

A observação da sala de aula virtual ocorreu no período de agosto a dezembro e se deu por meio de anotações de campo e *print screen*<sup>46</sup> da sala de aula virtual em salas de fóruns, sala de dúvidas e de atividades não avaliativas.

Para envio do TLCE e do questionário *on-line* a todos os alunos do curso de Pedagogia presencial matriculados na disciplina em 2018/2, a pesquisadora contou novamente com colaboração do colegiado da graduação do curso de Letras que encaminhou, em 06/08/2018, a relação dos 42 alunos, com seus respectivos números de matrícula e e-mails. No quadro 7 é apresentado o número de alunos do curso de Pedagogia presencial matriculados na disciplina, separados por ano de ingresso no curso.

---

<sup>46</sup>Recurso existente no teclado do computador que permite a captura da tela do Windows e, conseqüentemente, sua colagem em qualquer outro programa de editor de imagens, como Word, Paint, Power Point, etc.

**Quadro 10.** Número de alunos do curso de Pedagogia presencial matriculados na disciplina em 2018/2, por ano de ingresso

Ano de Entrada	Número de alunos
2011	01
2012	02
2013	04
2014	07
2015	25
2016	01
2017	01
Total	42

Fonte: Própria Pesquisadora com base nos dados enviados pelo colegiado de graduação em Letras/UFMG e nos questionários respondidos.

Segundo informações da Seção de Ensino da FaE/UFMG, o ingresso dos alunos do curso de Pedagogia presencial acontece no 1º e no 2º semestre de cada ano, sendo que os alunos do período noturno iniciam o curso no 1º semestre e os do período diurno, no 2º semestre. Observou-se que mais da metade desses alunos iniciou o curso em 2015/2, que corresponde aos alunos do período diurno que estavam cursando o 7º período do curso, na época da pesquisa.

### 5.5. Questionário *on-line*

Antes do envio do questionário, foi aplicado o pré-teste, em três pessoas que não faziam parte do grupo que foi pesquisado. Eles informaram que compreenderam tudo que estava sendo perguntado, fizeram algumas ponderações e marcaram o tempo de preenchimento. Após alguns acertos, o questionário *on-line* foi finalizado e encaminhado em 30/08/2018, primeiramente, conforme já informado na etapa anterior, para as 11 alunas do curso de Pedagogia presencial e, depois, em 06/09/2018, para o restante dos alunos de Pedagogia presencial matriculados na disciplina, ou seja, 31 alunos.

Das 11 alunas que estavam na sala de aula virtual observada, apenas quatro haviam concordado em participar da pesquisa e preencheram o questionário *on-line*. O questionário foi reencaminhado novamente a todos os alunos em 06/09/2018, exceto



para as quatro alunas que já o haviam respondido. Nesse reenvio, somente sete alunos o responderam.

Para conseguir mais participantes, a pesquisadora entrou em contato com duas alunas do curso de Pedagogia do período diurno, com ingresso em 2015, que se dispuseram a ajudá-la. Uma delas encaminhou uma mensagem pelo Whatsapp para a sua turma, informando sobre a pesquisa. Mesmo assim, passados dois dias, somente três alunas haviam respondido ao questionário. Outra aluna se prontificou a entregar o TCLE e o questionário impresso a quatro alunos que eram de sua turma. Destes, três o preencheram e o outro desistiu da disciplina, não se interessando em participar.

Devido ao baixo número de questionários ainda respondidos, apenas 14, em uma última tentativa, solicitou-se a ajuda do secretário do Colegiado de Graduação do Curso de Pedagogia Presencial, para envio, por e-mail, do questionário *on-line* aos alunos que não haviam respondido ainda, por meio de seu e-mail institucional. O e-mail foi encaminhado em 15/10/2018 e apenas duas alunas o responderam, completando, assim, o total de 16 alunos que concordaram em participar da pesquisa e que preencherem o questionário, sendo 12 *on-line* e quatro impressos. No quadro 11 apresenta-se o número de alunos participantes da pesquisa, por ano de entrada.

**Quadro 11.** Número de alunas do curso de Pedagogia presencial participantes da pesquisa, por ano de ingresso

Ano de Entrada	Responderam o questionário
2011	-
2012	-
2013	03
2014	-
2015	12
2016	-
2017	01
Total	16

Fonte: Própria Pesquisadora.

## 5.6. Entrevistas semiestruturadas

Foi realizada entrevista semiestruturada na sala da professora do Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG, conforme roteiro disponível no Anexo 5. Após a entrevista, ela foi transcrita e encaminhada à referida professora para concordância e assinatura do TLCE (Anexo 2).

Para a seleção das duas alunas a serem entrevistadas, de acordo com o critério estabelecido no quadro 9, foram selecionadas nove alunas que são professoras ou monitoras/estagiárias em escolas públicas e privadas, das quais três estavam retornando à disciplina depois de serem reprovadas ou terem desistido, e seis a estavam cursando pela primeira vez.

Após esta seleção, outra foi realizada, segundo os critérios e perfis secundários estabelecidos no quadro 12.

**Quadro 12.** Critérios para seleção das participantes da entrevista

	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5	Aluna 6	Aluna 7	Aluna 8	Aluna 9
Dificuldade em acessar a disciplina na plataforma Moodle		X							
Problema em navegar na plataforma Moodle									
Acessou o Dúvidas Frequentes– F.A.Q	X	X				X		X	
Dificuldades em abrir algum vídeo		X				X			
Não participou de nenhum fórum de discussão		X	X	X	X	X	X		
Não respondeu nenhuma atividade não avaliativa		X	X			X			
Dúvidas no roteiro de atividades							X		
Dificuldade em visualizar informações sobre abertura/fechamento de módulos e das avaliações							X		
Pontuação	1	5	2	1	1	4	3	1	0

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Após a marcação, somou-se a quantidade de “x” marcados e o resultado foi apresentado na última grade da horizontal em “pontuação”. Após esta seleção, foram selecionadas as alunas 2 e 6 que apresentaram as maiores pontuações, ou seja, 5 e 4, respectivamente. A aluna 2 retornou a disciplina após ser reprovada e a aluna 6 está cursando-a pela primeira vez.

No final de novembro/2018, foi encaminhado e-mail, para as alunas 2 e 6, agradecendo pela contribuição na pesquisa, ao preencherem o questionário *on-line* ou impresso, e convidando-as a participarem da entrevista presencial. Como somente a aluna 2 retornou o e-mail concordando em participar da pesquisa, foi encaminhado e-mail para a aluna 7, contudo ela retornou o e-mail somente 12 dias depois, perguntando se a pesquisa seria *on-line*<sup>47</sup>. A pesquisadora respondeu que a entrevista seria presencial, mas que se caso a aluna fizesse questão, poderia ser feito por Skype, apesar disto, ela não retornou a mensagem. No início de dezembro foi encaminhado e-mail para a aluna 3, porém o e-mail voltou. Na segunda semana de dezembro, foi encaminhado e-mail para as alunas 4 e 5, mas não houve nenhum retorno. Dois dias depois foi encaminhado e-mail para aluna 1, que também não respondeu a mensagem.

Dessa forma, foi encaminhado convite para sete alunas e apenas uma concordou em participar da entrevista. Diante da necessidade de concluir a parte de coleta de dados para iniciar a análise dos dados e a escrita dos resultados, decidiu-se entrevistar apenas essa aluna.

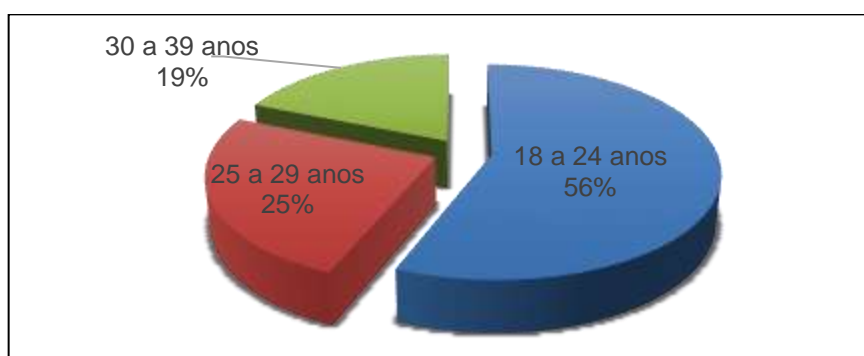
A entrevista ocorreu, no final de novembro, na Faculdade de Educação da UFMG, em data, horário e local previamente combinados com a aluna, quando a mesma concordou com a sua participação na pesquisa e assinou o TLCE (anexo 1). O roteiro de entrevista encontra-se no anexo 6.

---

<sup>47</sup>Apesar de ser esclarecido por e-mail à aluna que a entrevista seria *on-line* e que pesquisadora se propunha a ir entrevistá-la no local que ela preferisse, a aluna não retornou a mensagem.

### 5.7. Perfil dos sujeitos da Pesquisa

Conforme descrito na introdução deste trabalho, os sujeitos da pesquisa são os alunos do curso de Pedagogia presencial da UFMG do período diurno e do noturno que cursaram a disciplina Fundamentos de Libras. O questionário *on-line* e o impresso foram respondidos por 16 alunas e, por isso, desta parte em diante, serão referenciadas como “as alunas do curso de Pedagogia presencial”.



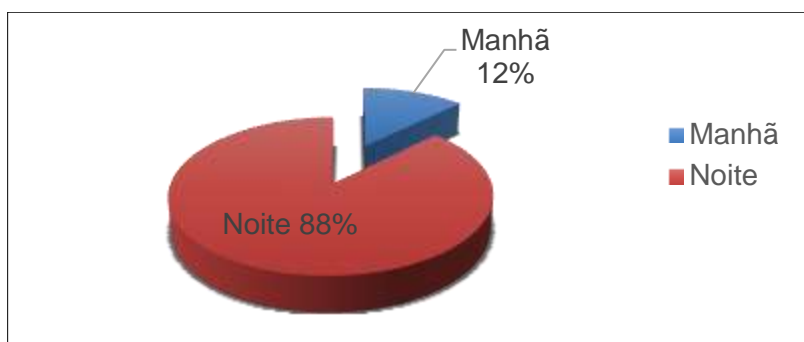
**Figura 20.** Gráfico faixa etária das alunas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Sobre a faixa etária das alunas participantes, os dados da figura 20 indicam que mais da metade das alunas tem entre 18 a 24 anos de idade (56%), 19% entre 25 a 29 anos de idade e 25% entre 30 a 39 anos de idade. Esse perfil aponta que 75% dessas alunas, que têm até 29 anos, pertencem ao grupo de nativos digitais, conforme termo criado por Prensky (2001), que define os indivíduos nascidos no período do desenvolvimento das tecnologias digitais. As outras 25%, com idade acima de 30 anos, são chamadas por este autor como imigrantes digitais, referindo-se às pessoas que não nasceram no mundo digital, mas que tentam imergir e adentrar nele.

Ferreira, A. (2014) analisou as diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e traçou o perfil destes estudantes, ingressantes no período de 2009 a 2013. Em sua pesquisa, referente a uma amostra de 660 estudantes, a autora destaca que grande parcela destes estudantes cursaram o ensino médio integralmente em escolas da rede pública e que, no momento da inscrição do vestibular, 78% deles informaram que as famílias possuíam uma renda de até cinco salários mínimos e que 41,06% destes alunos trabalhavam mais de 20 horas por

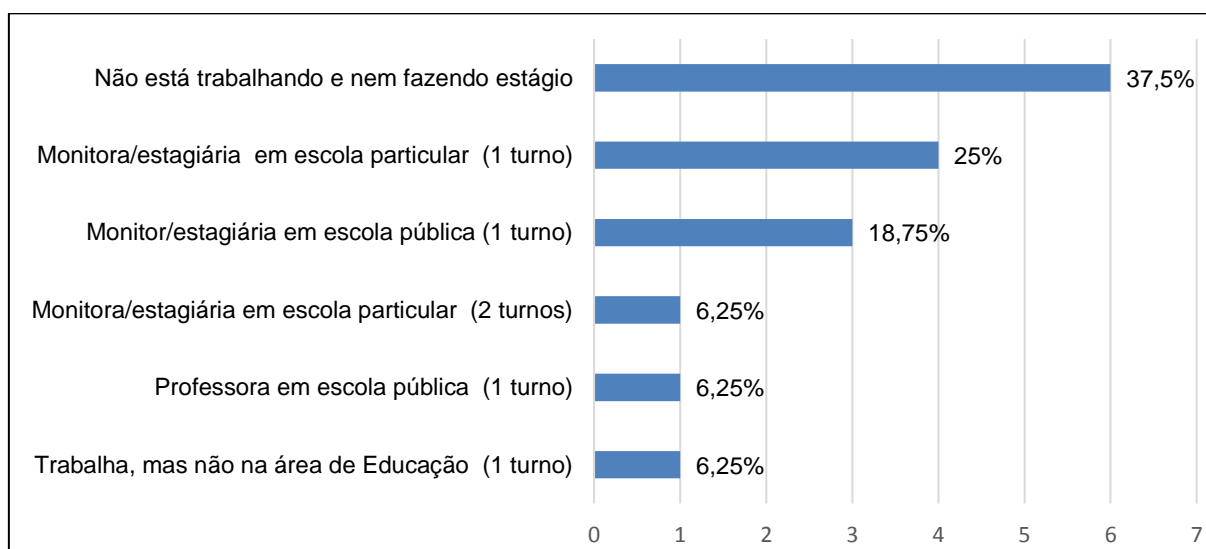
semana. Portanto a relação entre o nativo digital e o fator socioeconômico descrito por Koutropoulos (2011) pode alterar as relações destes sujeitos com as TDIC.



**Figura 21.** Gráfico turno no Curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Em referência ao turno em que estudam (Figura 21), 87,5% delas são do período diurno e 12,5% do período noturno. Conforme já relatado anteriormente, esperava-se, realmente, que o número de alunas do período diurno fosse maior do que o do noturno, tendo em vista que as alunas do período diurno cursavam o 7º período em 2018/2 e a disciplina é oferecida na grade curricular dessa etapa do curso.



**Figura 22.** Gráfico vínculo empregatício

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Sobre o vínculo empregatício (Figura 22), 10 alunas disseram que estão trabalhando (68%) e seis informaram que não (31,3%). Das que estão trabalhando, cinco não monitoras de escola particular e uma é de escola pública, uma é professora de escola

pública e uma trabalha fora da área de educação. Em relação aos turnos de trabalho, apenas uma é monitora/estagiária em dois turnos. Estes dados mostram que a uma grande parte dessas alunas trabalha em um período, conciliando trabalho e estudos.

No que se refere aos locais em que mais acessam a disciplina, 69% acessam em casa, 13% em casa e faculdade, 12% na faculdade e 6% em casa, no trabalho e no ônibus. Esses resultados mostram que a maioria dos alunos acessa a disciplina em casa, possuindo, assim, algum tipo de internet banda larga. O acesso à disciplina na Faculdade é bem menor do que a utilização em casa. Como grande parte das alunas trabalha ou faz estágio em um turno, elas ficam pouco tempo na universidade, exceto quanto estão em aula de aula, não tendo espaço para usufruir e dedicar-se ao seu processo formativo, limitando o conhecimento apenas sobre o que é discutido em sala de aula.

Verifica-se que, por um lado, que as alunas do curso de pedagogia, participam das aulas presenciais, mas não vivenciam o espaço universitário, não tendo oportunidade de usufruir de todos os bens culturais, sociais e educacionais presentes na universidade e este espaço proporciona. A maioria destas alunas tem ocupação no outro turno, o que as impede de terem uma dedicação integral ao seu processo formativo, comprometendo o seu processo formativo e o seu perfil profissional, já que não vive intensamente a vida acadêmica. Por outro lado, a maioria já está trabalhando imersas na área da educação, razão pela qual podem estar absorvidas pelas questões da prática trazidas pelo contexto escolar, mas com pouco espaço e tempo para a necessária reflexão acadêmica.

Sabe-se que o conhecimento que acontece somente em sala de aula, mas também nos diversos espaços da universidade, dentro do Campus, como a Estação Ecológica, Museus em diversas Unidade Acadêmicas, Teatros, Centros de Memória, e também fora do campus, como o Centro Cultural, o Espaço do Conhecimento, o Museu de História Natural e o Jardim Botânico, dentre outros. Esses espaços proporcionam apresentações culturais de teatro, música e dança, filmes comentados, palestras, exposições, cursos de extensão, ou seja, tudo que a universidade oportuniza em termo de conhecimento artístico, cultural e socioeducacional.

## 6. RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa, os quais foram divididos em três partes, para melhor entendimento das reflexões aqui apresentadas. Na primeira parte discute-se a questão dos aspectos tecnológicos da plataforma Moodle e da experiência do aluno em EaD; na segunda parte apresentam-se os aspectos comunicacionais da disciplina na sala de aula virtual e, na terceira parte, abordam-se os aspectos pedagógicos da disciplina em relação a material didático, fóruns e atividades não avaliativas.

Os sujeitos da pesquisa estão descritos no quadro 13. Vale ressaltar que as alunas do Grupo 2 e a aluna entrevistada também estão no Grupo 1.

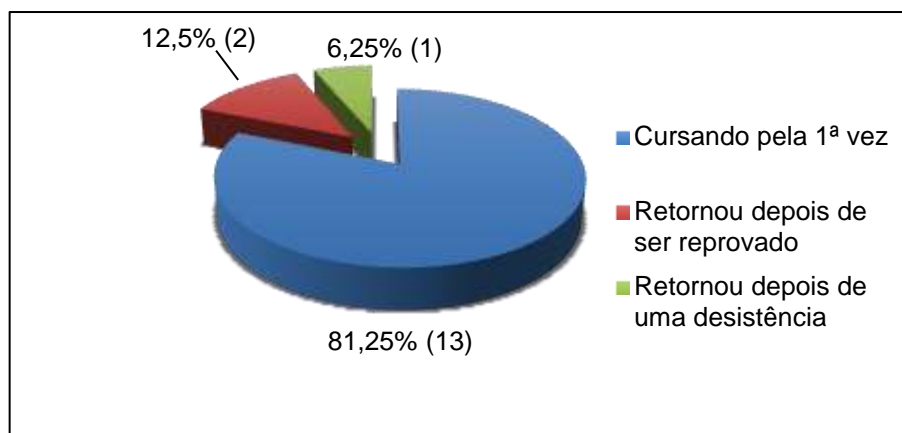
**Quadro 13.** Sujeitos da pesquisa

Denominação	Sujeitos
GRUPO 1	16 alunas que responderam ao questionário
GRUPO 2	5 alunas da metaturma OL07 observada
Aluna entrevistada	1 aluna
Professora entrevistada	1 professora

Fonte: Própria pesquisadora

### 6.1. Aspectos Tecnológicos

Foi traçado o perfil acadêmico das alunas do Grupo 1, em relação à situação na disciplina, com o objetivo de verificar quantas delas cursavam-na pela primeira vez e quantas estavam repetindo (Figura 23). A maioria (13) estava cursando a disciplina pela primeira vez e três já a haviam cursado, sendo que duas estavam retornando após serem reprovadas e uma estava retornando após desistência.



**Figura 23.** Gráfico situação na disciplina 2018/2 – Grupo 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário

Conforme foi descrito no referencial teórico, as alunas do curso de Pedagogia têm um nível de reprovação e de desistência maior na disciplina em questão, se comparado à soma de todos os alunos dos cursos de licenciatura e de bacharelado. Além disso, conforme a “Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial elaborado pela UFMG”, as alunas do curso de Pedagogia do turno diurno, do período entre 2010 a 2015, consideraram a disciplina difícil. A evasão e a reprovação dos alunos que cursam disciplinas e cursos na modalidade EaD podem estar relacionadas a problemas pessoais, à falta de tempo, a não adaptação à modalidade em questão, ao pouco domínio das tecnologias e ao desenho do curso ou disciplina, dentre outros vários fatores.

Sobre o estudante virtual, Mill (2018) destaca que para um melhor entendimento do sujeito que estuda pela modalidade de EaD é necessário

[ ] pensar esses estudantes pela percepção que têm de si próprios, em suas condições reais, buscando identificar as principais estratégias que desenvolvem para realizar adequadamente seus estudos concomitantemente (e em concorrência) ao convívio familiar, ao trabalho, ao lazer e a outras responsabilidades desse sujeito aprendente, no mesmo espaço (lugar) e no mesmo tempo (momento). (MILL, 2018, p. 246)

As demandas da aprendizagem a distância devem ser claramente explicitadas e entendidas pelos alunos, para que eles possam engajar-se nos estudos e construir conhecimento, tanto coletivo quanto individual. O foco desta pesquisa não estava em aprofundar-se nessa questão, que é tão complexa, porém, a evasão, a desistência e o entendimento sobre o perfil dos alunos que cursam Fundamentos de Libras devem



ser foco de atenção da equipe que a administra, a fim de promoverem melhorias dessa disciplina que é tão essencial e necessária para a construção de uma sociedade mais igualitária.

No que se refere à experiência da aluna entrevistada com a disciplina, ela relatou que

Na verdade, é a terceira vez que eu tento ela... Todas as três vezes... a primeira eu tranquei, a segunda eu reprovei porque... Eu fiz até, acho que faltou só fazer a prova final. E essa última vez eu tranquei também porque... Acho muito difícil conciliar a disciplina LIBRAS *on-line* com o curso de Pedagogia. (...)... Ela é cansativa, mais cansativa que uma disciplina presencial, na minha opinião. (...)... semestre que vem, eu vou ser obrigada a fazer porque eu tenho que formar. Mas se fosse uma opção minha escolher esta disciplina, eu não escolheria. Eu até me matriculei naquela da Secretaria Estadual de Educação, que é presencial, pra ver se eu consigo conciliar as duas e terminar essa, porque... (Aluna Entrevistada) <sup>48</sup>

A aluna afirma que se matriculou na disciplina por três vezes, trancou duas vezes e foi reprovada uma vez. No próximo semestre ela completará a quarta matrícula na disciplina e dependerá dessa aprovação para se formar. Pode-se inferir, desse relato, que a aluna tem a sensação de que está matriculada em dois cursos de modalidades distintas, em que a EaD é mais cansativa que a presencial.

Dessa forma, a aluna busca respaldo em um curso presencial para ajudá-la a concluir a disciplina Fundamentos de Libras na modalidade de EaD, ficando explícito que o problema está na dificuldade de adaptação ou, até mesmo, na resistência em adaptar-se a essa modalidade de educação, e/ou de conciliá-la com as disciplinas presenciais.

Mill e Batista (2012, p. 181) destacam que

Naturalmente, há uma tendência de docentes e alunos buscarem as experiências que tiveram na educação presencial/tradicional como referência para o desenvolvimento de ensino/aprendizagem. Todavia é importante que ambos estejam plenamente conscientes de que são experiências distintas e que a aprendizagem virtual exige outras estratégias do estudante (em

---

<sup>48</sup> Entrevista concedida por ENTREVISTADA, Aluna. Entrevista I. [nov. 2018]. Entrevistadora: Maria Aparecida Pacheco. Belo Horizonte, 2018. 1 arquivo.mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisadora.

especial) – em geral, essas estratégias embasam-se nos questionamentos das práticas educativas, nas transformações e na complementariedade das possibilidades pedagógicas.

Conforme as reflexões de Mill e Batista (2012), os alunos que apresentam estas dificuldades precisam ter, inicialmente, consciência de que se trata de modalidades distintas e que, segundo os autores, exigem estratégias de aprendizagem diferenciadas, e de organização e gerenciamento por parte deles, que são responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem, em colaboração com os seus colegas, monitores, materiais didáticos e atividades.

Quanto às disciplinas presenciais e a distância, a aluna entrevistada descreveu da seguintes forma:

[...] eu acho que se ela fosse presencial e se ela trouxesse as metodologias igual a gente tem, a gente tem metodologia de Português, de História, talvez metodologia de LIBRAS, talvez até aprendesse mesmo, assim, eu, porque a gente aprende a dizer, a fazer o gesto do nosso nome, de cumprimentar porque é obrigatório pra apresentação do vídeo. Mas se você 'tá' fazendo superficialmente, você não aprofundar, vai chegar nisso. Como é que você vai chegar pra uma criança e tentar alfabetizar numa sala que nem sempre a gente teve professor de apoio ou monitor? (Aluna Entrevistada).

A aluna prefere o modelo tradicional de ensino presencial para o aprendizado da Libras. Observa-se que ela acredita não ser capaz de alfabetizar uma criança surda porque faltam-lhe as metodologias necessárias. Neste caso, seria necessário que a disciplina fosse presencial, para que as metodologias de ensino da Libras fossem abordadas.

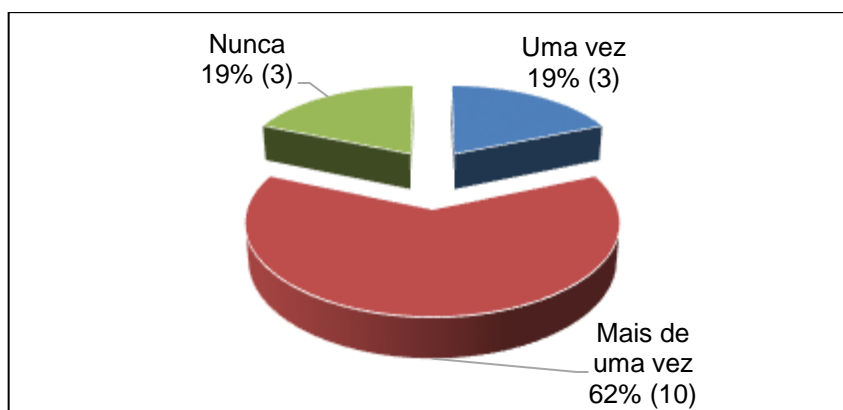
Sobre a importância da formação de professores que poderão atuar na escola com a educação de surdos, Bernardino *et al.* (2014, p. 5) destacam que

Em se tratando da formação de professores, a disciplina LET.223 irá instrumentalizar os professores que atuam com a educação de surdos em escolas regulares de ensino sobre as especificidades e particularidades da Libras, mas não irá capacitá-lo como usuário fluente da Libras. Logo, consideramos importante que os alunos das licenciaturas possam ter acesso a uma formação em Libras que leve em conta também aspectos teóricos relacionados à educação de surdos, para que possam construir reflexões sobre essa língua, sua importância para a comunidade surda e para os processos de ensino-aprendizagem a (por) alunos surdos e atuar de forma

mais crítica na educação desses alunos, sendo esses os principais objetivos da disciplina.

De fato, parece haver um equívoco, pois a aluna espera mais do que a disciplina propõe oferecer, pois não se trata de uma disciplina de metodologia de Libras ou do ensino de Português escrito como segunda língua para surdos, e, sim, dos fundamentos da Libras. Conforme descrito pelas autoras, os objetivos da disciplina sintetizam-se na promoção da reflexão sobre a educação e a inclusão de surdos e na compreensão da função da Língua Brasileira de Sinais na educação de alunos surdos e no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras, em nível básico inicial. Dessa forma, não faz parte da proposta da disciplina apresentar as metodologias necessárias para a alfabetização e o letramento de crianças surdas.

Acerca da experiência com a EaD, na Figura 24 apresenta-se o número de vezes que as alunas do grupo 1 frequentaram um curso ou disciplina EaD. Pode ser observado que a maioria das alunas (81%) tem alguma experiência com cursos ou disciplinas de EaD. Diante desse resultado e das discussões anteriores, pode-se inferir que a bagagem anterior com a EaD pode ser um facilitador para o bom desempenho no ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, não se pode deixar de ressaltar que algumas alunas (19%) estavam passando por esta experiência pela primeira vez, podendo precisar, neste caso, de um tempo para se adaptarem à nova modalidade, a fim de que pudessem usufruir de todos os recursos disponíveis nesse ambiente virtual de aprendizagem.



**Figura 24.** Gráfico do número de vezes que frequentou um curso/disciplina de EaD – Grupo 1

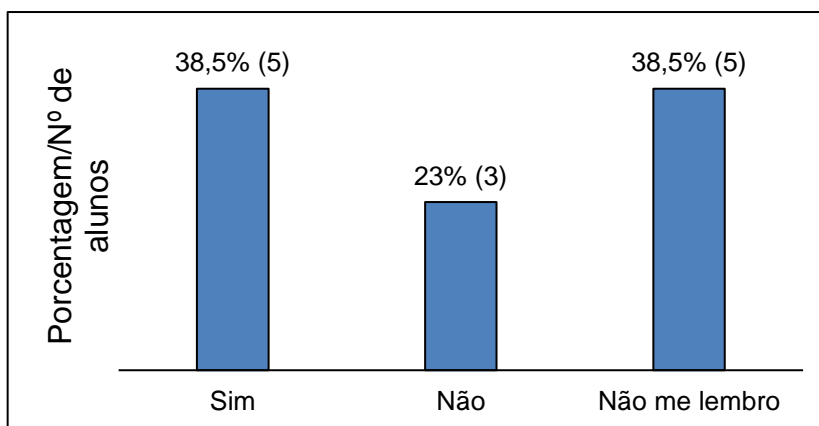
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Para a aluna entrevistada, a experiência em EaD foi vivenciada pela primeira vez na UFMG, conforme o seguinte relato:

Bom, educação a distância... Eu fiz a EJA em 1998... 99, que era a perspectiva presencial, mas a maioria das vezes era EJA, mas não era assim, era EAD, só que não era no sentido de... Não tinha tecnologia, você pegava os livros, você levava pra casa e dava um retorno pro professor. Esse foi o primeiro contato com educação a distância. E educação..., EAD mesmo, assim, plataforma digital, foi no curso de Pedagogia mesmo aqui da UFMG. [...] Eu venho transferida, de transferência especial, da Universidade Federal do Amazonas[...] e lá a gente não tinha, a gente usava, assim, o Moodle, mas era no sentido de postar mais trabalhos, de ter as tecnologias assistivas, como a gente chamava lá, mas não era, assim, uma prática igual aqui, que tem muito trabalho no Moodle, e uma disciplina no Moodle. Todas as disciplinas eram presenciais, inclusive LIBRAS. (Aluna entrevistada).

Conforme descrito pela aluna, sua experiência com o AVA Moodle foi na Universidade Federal do Amazonas, onde iniciou os estudos superiores, no entanto, relacionava-se simplesmente à postagem de materiais. Outra experiência de EaD relatada pela aluna foi na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entretanto, foi cursada antes da inclusão das tecnologias digitais, sendo por meio do intercâmbio de livros e provas. Por essas razões, ela não considera que essas experiências sejam iguais à da UFMG, em que há mais trabalhos pelo Moodle e TDIC estão presentes, tanto em disciplinas presenciais quanto nas disciplinas de EaD.

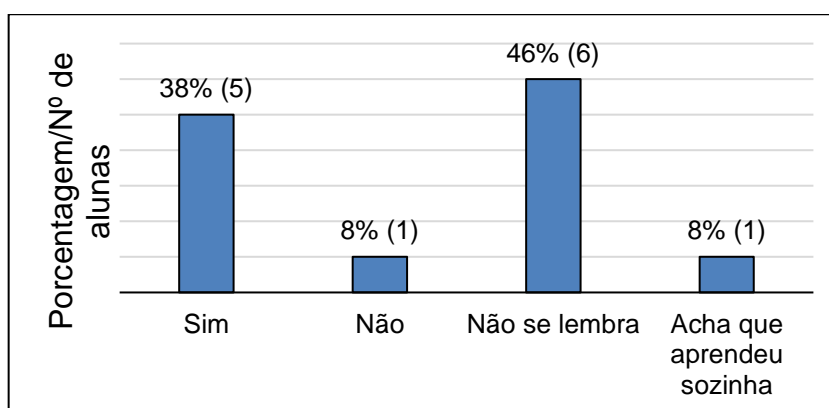
Foi perguntado às alunas se elas tiveram alguma orientação sobre como cursar uma disciplina ou curso na modalidade EaD (Figura 25), tendo cinco respondido sim, três disseram não e cinco afirmado que não se lembravam. Considerando o número de alunas que afirmaram não terem tido ou não se lembrarem de terem tido orientação, pode-se inferir que, talvez, esta orientação tenha sido superficial ou que tenha ocorrido junto com o curso ou a disciplina que estavam cursando ou, ainda, que elas não se lembravam devido ao fato de a terem cursado há um bom tempo ou, até mesmo, porque não tiveram esta orientação. Os dados do questionário não permitiram uma conclusão de fato sobre esta questão, todavia, nota-se que uma pequena porcentagem dessas alunas informou que não teve nenhuma orientação. Dessa forma, em muitos cursos, ainda pode-se concluir, *a priori*, que os alunos já têm esta experiência, ou que, talvez, ela não seja necessária.



**Figura 25.** Gráfico orientação sobre como cursar uma disciplina/curso de EaD – Grupo 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Sobre a orientação para utilizarem a plataforma Moodle durante o período que cursaram disciplinas ou cursos em EaD (Figura 26), vale destacar que as alunas podem ter confundido a pergunta do questionário referente à orientação de como cursar uma disciplina ou curso em EaD com a orientação para utilizarem a plataforma Moodle, já que a porcentagem das que informaram que foram orientadas é igual nas Figuras 25 e 26, ou seja, 38%.



**Figura 26.** Gráfico orientação sobre como utilizar a plataforma Moodle – Grupo 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários

Quanto à aluna que informou “acho que aprendi sozinha”, na opção “Outro”, provavelmente ela poderia não ter sido orientada e, por isso, relatou ter achado que aprendeu sozinha. Sobre as que afirmaram que não se lembravam, pode-se inferir a mesma situação retratada na figura anterior, ou seja, que a orientação tenha sido superficial, que tenha ocorrido junto com o curso ou que elas não se lembravam

porque o curso pode ter sido frequentado há um bom tempo. Um problema detectado nessa pergunta foi que se considerou apenas o Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, contudo, sabe-se que existem outros AVAs que poderiam ter sido utilizados pelas alunas e que, talvez, nem elas soubessem qual haviam utilizado.

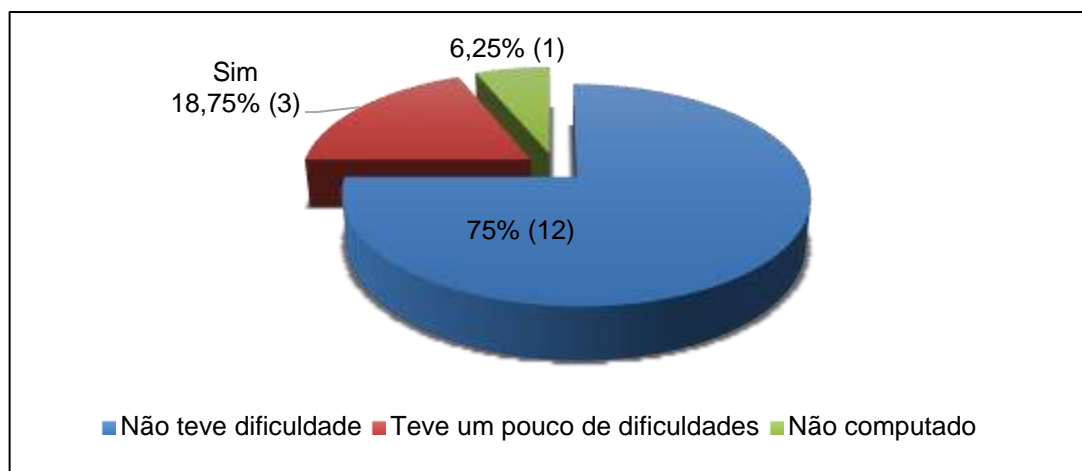
A respeito das dificuldades em navegar na plataforma Moodle, todas as alunas do Grupo 1 informaram que não as encontraram, demonstrando, assim, um domínio da plataforma em questão. No que concerne às alunas do Grupo 2, referente às cinco alunas da sala de aula virtual, observou-se que nenhuma delas postou algum tipo de pergunta ou de dúvidas nos fóruns “Notícias” e “Tira-Dúvidas”. Estes fóruns referiam-se a vários tipos de informações e dúvidas sobre início das aulas, avaliações, atividade de vídeo, oficinas presenciais, dúvidas frequentes, quem é o monitor, acesso ao sistema Moodle, aulas semanais, etc. Vale ressaltar que, na sala de aula virtual, a pesquisadora não teve acesso a mensagens sobre dúvidas e problemas de modo geral, que as alunas poderiam ter encaminhado diretamente às monitoras.

Esses dados revelam que tanto as alunas do Grupo 1, assim como também as alunas do Grupo 2, não apresentaram problemas em navegar no Moodle. Como a UFMG tem adotado essa plataforma desde o ano 2000, como suporte a alunos e professores, as alunas tiveram um período de ambientação desde o seu início no curso. Como a maioria das alunas que cursaram a disciplina em 2018/2 estava no 7º período no curso, elas tiveram, nos períodos anteriores, possivelmente, experiências que permitiram essa ambientação.

Sobre as dificuldades das alunas do Grupo 1 para acessarem a disciplina no Moodle (Figura 27), nota-se que a maioria delas não teve problemas, entretanto, três informaram ter dificuldades <sup>49</sup>. Apesar de todas as alunas não terem encontrado dificuldades em navegar na plataforma Moodle, algumas revelaram terem tido problemas no acesso a ela.

---

<sup>49</sup>Houve um erro no formulário do Google Form e uma resposta não foi computada.



**Figura 27.** Gráfico sobre a dificuldade em acessar a disciplina no Moodle – Grupo 1  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário

Três alunas informaram que tiveram um pouco de dificuldade no acesso à disciplina (figura 27), porém, de acordo com os dados da tabela 2, doze alunas informaram algum tipo de dificuldade. Isso pode ser explicado devido ao fato de elas, após lerem as opções apresentadas, atentarem para o fato de que tinham realmente algum tipo de dificuldade no acesso à disciplina. Ressalta-se, ainda, que, nessa pergunta, as alunas tinham a opção de marcar mais de uma opção, além da opção “outro”, de digitação livre.

Dentre as dificuldades encontradas para acessar a disciplina, a falta de tempo e o esquecimento foram as mais apontadas pelas alunas, seguidas pela internet com conexão lenta (Tabela 2).

**Tabela 2.** Dificuldades encontradas para acessar a disciplina– Grupo 1

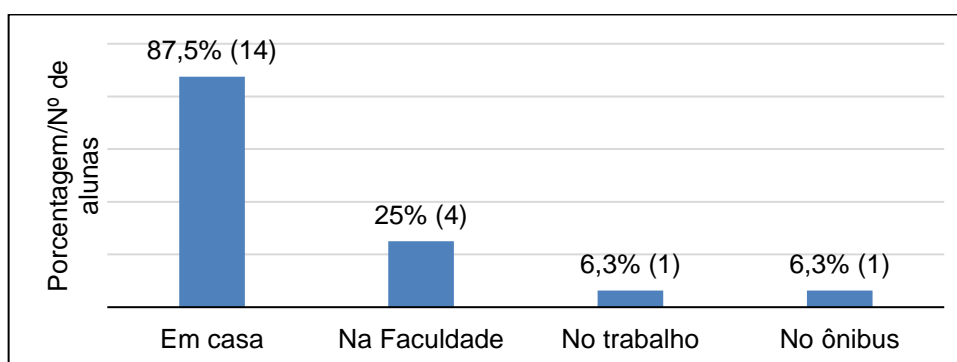
Dificuldade	% de alunos	Nº de alunos
Falta de tempo	43,75	7
Esquece-se de acessar a disciplina na plataforma virtual	31,25	5
Internet com conexão lenta	18,75	3
Pouca familiaridade com o uso de computadores	6,25	1
Acesso somente pelo computador da Faculdade	6,25	1
Dúvidas sobre as pontuações das atividades e do Fórum	6,25	1
Outro: falta de tempo por excesso de trabalho, distância; saúde familiares	6,25	1
Não teve dificuldades	18,75	3
Não computado	6,25	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora como base nas respostas do questionário

No cronograma da disciplina não há um período de ambientação para que os alunos possam aprender sobre as características e as especificidades da EaD e do Moodle. Na tela principal da disciplina, em “Sobre a disciplina - Abertura da Disciplina”, o primeiro conteúdo apresentado é um vídeo introdutório sobre a Libras e a Educação de Surdos. Logo depois, em “Orientações Iniciais”, encontram-se as informações relevantes que envolvem a disciplina, incluindo um item sobre “Tempo de dedicação” que informa, de forma bem simplificada, sobre a flexibilidade nos horários e locais de estudo de uma disciplina *on-line* e sobre a exigência de autonomia do aluno para organizar seu tempo, com uma dedicação de, no mínimo, quatro horas por semana.

Dentre as características do aluno de EaD destaca-se a autonomia nos estudos (PUCCI; CESARI, 2018), já que é ele que irá decidir onde e quando deve estudar, para que possa acompanhar todo o conteúdo disponibilizado em cada módulo, como textos, atividades, fóruns e vídeos, dentre outros. Estabelecer uma agenda de estudos, com dias e horários fixos para a realização das leituras e tarefas, é uma boa maneira evitar o esquecimento. Além disso, estipular uma agenda semanal é essencial para a organização de todas as tarefas, sejam elas pessoais, profissionais ou acadêmicas, evitando problemas relacionados à falta de tempo e ao esquecimento.

Sobre a dificuldade “internet com conexão lenta”, pode-se observar, na Figura 28, que a maioria das alunas acessa a disciplina em casa e uma acessa no ônibus, podendo ser esses os motivos da conexão lenta. Este problema pode desestimular o aluno, que precisará de um tempo maior aguardando a abertura dos arquivos e, especialmente, de vídeos, comprometendo assim o andamento dos estudos.



**Figura 28.** Gráfico dos locais de onde mais acessa a disciplina – Grupo 1  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários



A UFMG oferece uma rede sem fio que permite a conexão de dispositivos eletrônicos sem o uso de cabos. A qualidade desta rede pode variar de acordo com os pontos de acessos (UFMG, 2019b), entretanto, apenas 25% das alunas informaram que acessaram a disciplina na faculdade. Assim, a maioria delas não usufrui desta rede para acesso à disciplina.

Outra dificuldade apontada por uma aluna refere-se à pouca familiaridade com o uso de computadores, podendo prejudicar o acompanhamento da disciplina e a realização das tarefas, principalmente porque não há um período de ambientação. Apesar de essa dificuldade ter sido numericamente pouco citada, ela é um fator que pode acarretar também a desistência ou o trancamento na disciplina, caso o aluno se sinta perdido e/ou desmotivado, devido às suas dificuldades no uso do computador e das TDIC presentes na plataforma.

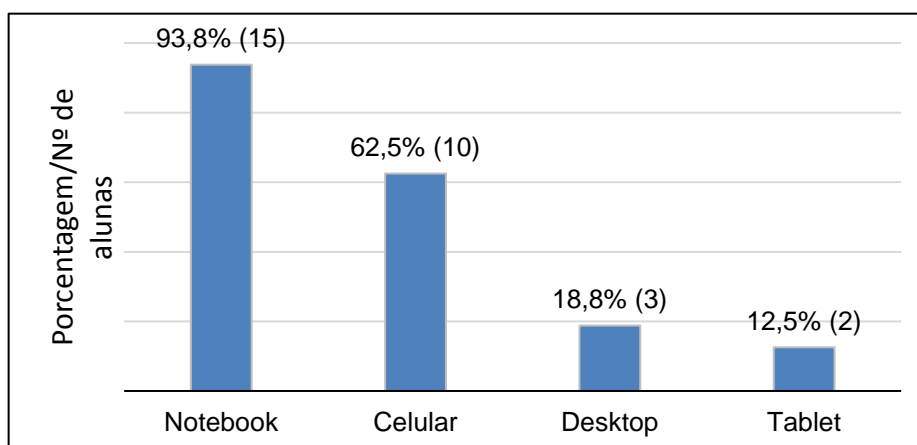
Uma aluna relatou, na opção “outro”, dificuldades relacionadas à falta de tempo devido ao excesso de trabalho, à distância e à saúde de familiares. Conciliar trabalho e faculdade não é uma tarefa fácil, principalmente para os alunos das licenciaturas, já que a maioria deles trabalha. Na figura 28 observa-se que apenas uma aluna consegue acessar a disciplina no trabalho, oportunizando um tempo a mais para se dedicar-se a ela. No que se refere à palavra “distância”, mencionada pela aluna, subentende-se, pelo contexto, que ela deve morar longe da faculdade e/ou do trabalho, gastando um tempo considerável no seu trajeto diário. Além disso, ela alegou também problemas de saúde na família como outro fator que tem dificultado seus estudos, de modo geral.

Além das dificuldades descritas, foram apontadas dúvidas sobre os valores das atividades e dos fóruns. Esta questão será tratada nos aspectos comunicacionais da disciplina.

No que diz respeito aos dispositivos mais utilizados para acesso à disciplina (Figura 29), as alunas do Grupo 1, referente às 16 que preencherem o formulário, tiveram a oportunidade de marcar mais de uma opção. Pode-se observar, por meio desses

dados, que maioria das alunas utiliza o computador pessoal (notebook), apontando para o fato de que o uso do computador portátil superou o do desktop, o que poderia facilitar o acesso à disciplina em qualquer ambiente, tanto em casa como na faculdade. Porém, conforme dados da figura 28, elas acessam a disciplina mais em casa.

Outro dado importante que merece destaque refere-se ao grande número de alunas que acessam a disciplina pelo celular. Baixar um texto em pdf e lê-lo em uma tela menor ou poder aumentar o tamanho da letra dependerão das habilidades digitais de cada aluno. Estes dados encaminham para uma outra possibilidade de pesquisa, que poderia ser também interessante, que parte da perspectiva de verificar a qualidade do acesso aos conteúdos das disciplinas, realizando as atividades pelo celular ou pelo notebook, no conforto da sua casa.



**Figura 29.** Gráfico sobre os dispositivos mais utilizados para acessar a disciplina – Grupo 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

No segundo semestre de 2018, o setor de Tecnologia da Informação da UFMG ampliou a possibilidade de acesso ao Moodle por dispositivos móveis<sup>50</sup>, por meio do aplicativo Moodle Mobile. Este aplicativo permite fazer *download* do conteúdo do curso, para poder navegar mesmo *off-line*; receber notificações instantâneas de

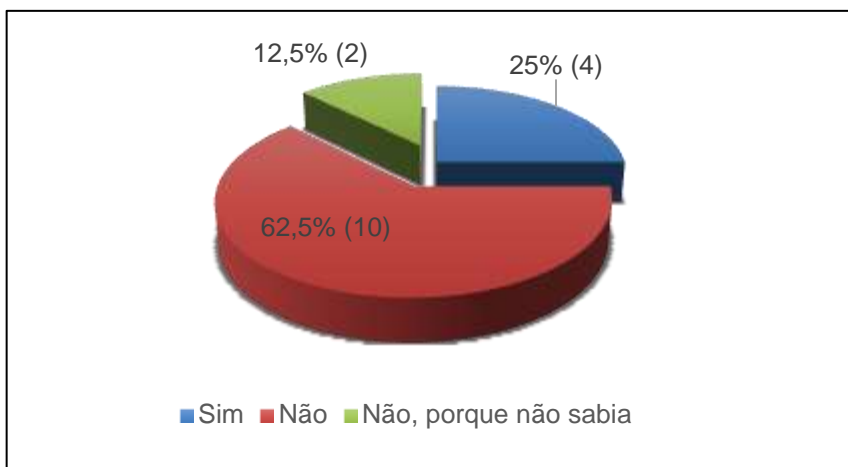
<sup>50</sup>Dispositivos móveis são tecnologias digitais que permitem a mobilidade e o acesso à internet. Existem vários exemplos de dispositivos móveis, como o *GPS*, *notebook*, etc. Os mais populares são os *smartphones* e os *tablets*. Disponível em [http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1\\_dm.html](http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1_dm.html). Acesso em 21/11/2018.

mensagens e outros eventos, além de fazer *upload* de imagens, áudio, vídeos e outros arquivos, dentre outras opções (UFMG, 2018c). O aplicativo permite também que o usuário acompanhe tudo o que está acontecendo nas turmas, de forma sincronizada com as postagens do site principal, receba notificações de eventos, postagens, fóruns e tarefas enviadas, além de ativar e desativar notificações, caso seja de seu interesse (UFMG, 2018a).

Nota-se que esse aplicativo é mais uma ferramenta que pode facilitar o acesso à minhaUFMG e ao Moodle por todos os seus usuários (professores, servidores técnicos em administração e alunos) em qualquer espaço. No caso específico das alunas do curso de Pedagogia presencial da UFMG que cursam a disciplina Fundamentos de Libras, esse novo recurso pode ter sido um dos fatores que proporcionaram sua grande utilização, além da presença cada vez mais constante do celular em nossa vida, principalmente após o lançamento do aplicativo WhatsApp, que nos conecta em tempo real com pessoas e grupo de pessoas. Além disso, ele permite fazermos transações bancárias, gravar ou abrir um vídeo ou áudio, abrir e responder e-mails, baixar arquivos em PDF e lê-los na tela do celular, dentre outras várias funções.

Essa característica da EaD, em que o aluno pode acessar a disciplina em casa, no trabalho ou em dispositivos móveis, reflete justamente a flexibilidade do tempo e do espaço que uma disciplina *on-line* oferece ao aluno, possibilitando-lhe acessá-la de diversos lugares diferentes e no tempo que lhe for mais propício. Isso reforça o quanto esse dispositivo tem sido utilizado, cada vez mais, para fins educativos, como recurso de aprendizagem e acesso às disciplinas, sejam elas presenciais ou a distância, embora, contraditoriamente, as escolas de ensino fundamental e ensino médio proibam, muitas vezes, o seu uso em sala de aula, não criando oportunidades de empregá-lo como uma ferramenta de grande potencial educacional.

Sobre o uso da aba F.A.Q – Dúvidas Frequentes, pelas alunas do grupo 1 (Figura 30), foi perguntado se elas a utilizaram, até o momento do preenchimento do questionário. Dez delas informaram que não precisaram utilizá-la, quatro a utilizaram e duas não sabiam dessa aba.



**Figura 30.** Gráfico sobre utilização do F.A.Q “Perguntas mais frequentes” – Grupo 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários

Este F.A.Q é uma lista de perguntas mais frequentes com a respectiva resposta. Seu objetivo é sanar a(s) dúvida(s) do aluno de forma rápida e objetiva. A lista de perguntas engloba questões relacionadas aos aspectos tecnológicos, referentes ao uso do Moodle, como envio de tarefas, postagem de atividades, configuração de vídeo no YouTube, além das questões pedagógicas, como “o que vou aprender na disciplina?”, “posso fazer as atividades da aula sem ler os textos-base?”, etc.

Apesar de o F.A.Q estar visível na tela principal da sala de aula virtual, tanto do lado esquerdo quanto no meio da tela, algumas alunas não sabiam de sua existência. Portanto, reforça-se a necessidade de uma maior divulgação dessa importante ferramenta de dúvidas para todos os alunos.

## 6.2 Aspectos Comunicacionais

Quanto aos aspectos comunicacionais da sala de aula de virtual, foi perguntado às 16 alunas que responderam ao questionário (Grupo 1) se, até o momento, as informações sobre o período de abertura e fechamento dos módulos (aulas semanais) e das avaliações intermediárias eram fáceis de serem visualizadas. Quinze alunas informaram que não tiveram problemas na visualização dessa informação e uma informou que teve muitas dúvidas.

Sobre esta questão vale ressaltar que o período de abertura e fechamento de cada módulo é apresentado na aba “Sobre a Disciplina” - Cronograma” e também no início de cada aula/módulo. Portanto, estas informações são fáceis de serem visualizadas. Além disso, em cada abertura de módulo, os alunos são orientados por seus respectivos monitores, por meio de mensagem pelo Moodle, sobre o período de início e de término da aula da semana.

No que se refere ao contexto da aluna que teve dúvidas sobre as pontuações das atividades e do fórum, conforme foi descrito na Tabela 2, da sessão 6.1 deste capítulo, as informações sobre as pontuações das atividades são apresentadas nas abas “Sobre a disciplina - Orientações Iniciais”; “Avaliações”; “Notícias!! Notícia!! Notícias!! - Fóruns Avaliação Intermediária I, II III, Prova Final Presencial e Atividade de Vídeo”. Portanto, elas estão devidamente explicitadas. Sobre a informação de que os fóruns não são pontuados, conforme será descrito na análise dos aspectos pedagógicos da disciplina, ela encontra-se em “Sobre a disciplina - Orientações Iniciais” – datas de participação em atividades não avaliativas.

Pode-se concluir que algumas alunas podem encontrar, ainda, dificuldades em visualizar essas informações, apesar de elas estarem bem explicitadas ao longo da disciplina. Esse problema pode estar relacionado à pouca familiaridade com o uso de computadores e/ou com as TDIC, à abertura esporádica das aulas, causando atrasos das tarefas e a confusões sobre qual é o módulo da semana, baixo grau de envolvimento na disciplina ou no próprio curso, dentre outros fatores.

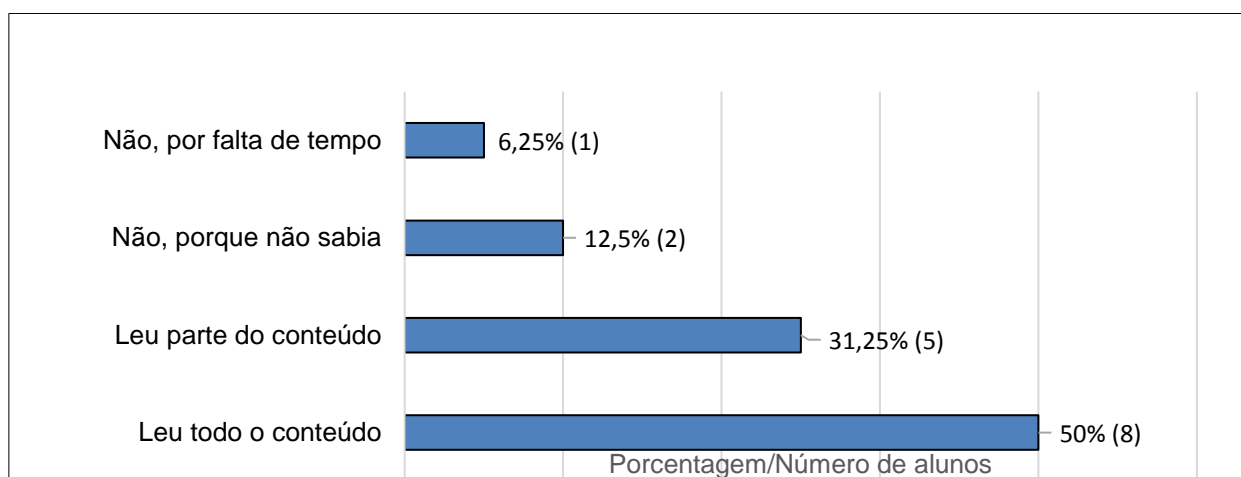
Em referência às dúvidas no roteiro de atividade, a maior parte das alunas respondeu que não teve dúvidas sobre o roteiro, até o momento do preenchimento do questionário (Figura 31).



**Figura 31.** Gráfico sobre dúvidas no “Roteiro de Atividades” – Grupo 1  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Relativamente às alunas que tiveram um pouco de dúvidas, a pesquisa revela que é necessária atenção com esse aspecto. Como o roteiro tem o objetivo de direcionar o estudo da semana, uma informação mal interpretada pode confundir o aluno e comprometer a realização das tarefas.

No que se refere à aba “Sobre a disciplina”, foi perguntado se elas acessaram e leram todas as informações que foram disponibilizadas (Figura 32). Nesta aba encontram-se várias informações importantes sobre a disciplina, conforme conteúdo apresentado no quadro 6, da sessão 4.3. Os resultados demonstraram que oito alunas disseram que leram todas as informações, cinco leram parte do conteúdo, duas não leram porque não sabiam desta aba e uma não leu por falta de tempo.



**Figura 32.** Gráfico sobre acesso a aba “Sobre a Disciplina” – Grupo 1  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

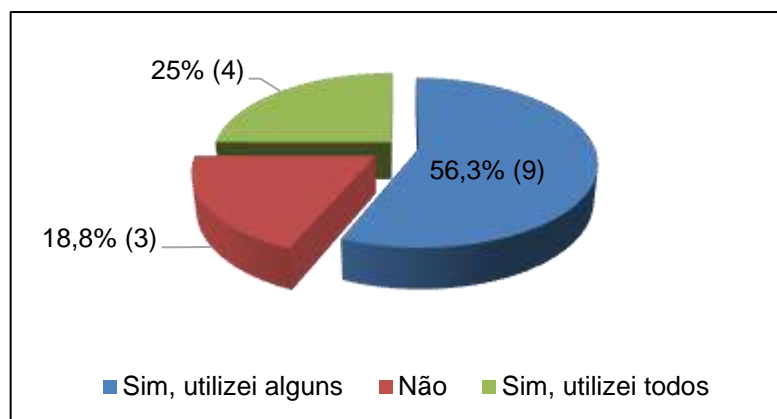
É importante que o aluno acesse estas notificações para que tenha conhecimento de como a disciplina será desenvolvida ao longo do semestre, além de dados sobre o conteúdo, as datas, as notas atribuídas, entre outras informações relevantes. Sobre as duas alunas que não a leram porque não sabiam desta aba, vale destacar que ela se encontra visível na sala de aula virtual, tanto do lado esquerdo, na vertical, quanto no meio da tela, na parte superior.

Apesar disso, o aluno pode iniciar a aula 1 e não acessar a referida aba ou acessá-la e/ou visualizá-la superficialmente, perdendo detalhes importantes sobre o funcionamento da disciplina. Como são muitas informações, algumas delas poderiam ser repassadas ou repetidas ao longo da disciplina, já que lê-las na mesma semana em que se inicia a aula 1 pode criar uma sobrecarga de tarefas e leituras.

### **6.3. Aspectos Pedagógicos**

Nessa seção trata-se da relação das alunas com os recursos pedagógicos da disciplina, que têm o objetivo de promover e complementar a aprendizagem dos fundamentos da Libras.

Além do roteiro de atividades de cada aula é também disponibilizado um arquivo referente ao material de apoio da semana, com a indicação de algum material utilizado no roteiro de atividades, indicações de leituras complementares, sites, jogos e blogs relacionados ao tema abordado, dentre outros. Mais da metade das alunas, 56,25%, informou que utilizou o material de apoio, 25% disseram que utilizaram alguns e 18,5% informaram que não utilizaram nenhum (Figura 33). Percebe-se que mais da metade das alunas utilizou esse material, mostrando-se interessadas na complementação dos estudos, e uma pequena parte não teve interesse ou tempo para utilizá-lo.



**Figura 33.** Gráfico sobre a utilização do material de apoio da semana – Grupo 1  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Como, no material de apoio, há algumas indicações que já se encontravam no roteiro de atividades, seria mais interessante e prático que essas informações fossem agrupadas em um só documento, evitando que o aluno tenha que acessar mais um material toda semana. Assim, o aluno poderia visualizar, primeiramente, as instruções materiais e atividades da semana e, logo após, os materiais de apoio e complementares.

Sobre a quantidade de vezes que as alunas acessavam a disciplina por semana e realizavam as atividades, metade delas informou que acessava de duas a três vezes por semana e a outra metade, apenas uma vez por semana. Conforme as instruções apresentadas em “Sobre a Disciplina”, referente ao tempo de dedicação, o aluno é instruído a dedicar-se por, pelo menos, quatro horas semanais à disciplina. O acesso à disciplina uma vez por semana pode não ser suficiente para a leitura dos textos, a visualização dos vídeos, a participação os fóruns e a realização das atividades não avaliativas, além da leitura dos “materiais de apoio”.

A aluna entrevistada relatou a dificuldade de acompanhar a disciplina devido ao excesso de informação da seguinte maneira:

É muita informação. A cada módulo que abre, 'cê tem muita informação, muito trabalho e, às vezes, você tenta, se deixar uma semana, por exemplo, toda vez eu me programo pra ficar, “essa semana eu fecho o da semana que passou”. Só que, quando você chega nessa semana que 'cê vai fechar a semana que passou, já tem um excesso de outras atividades, outros textos, outras leituras, ela... Parece...Eu tenho impressão que ela esquece que a gente tem outras disciplinas pra fazer, pra cursar junto dela. [...] E eu não

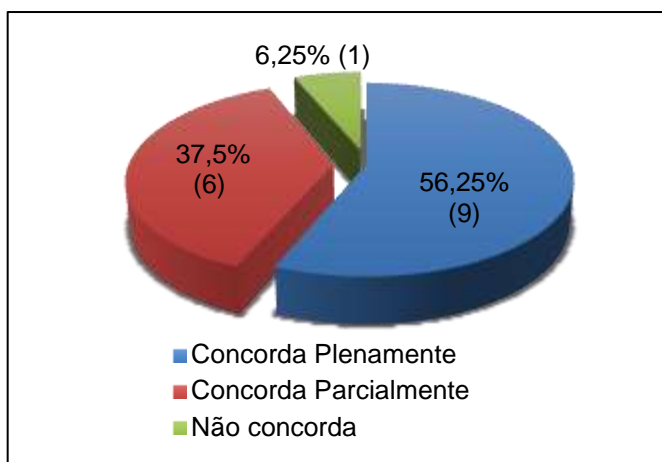


consigo ter essa frequência de fluxo de leitura, fluxo de tempo assim que ela requer. Eu acho que a gente fica, a gente acaba ficando cansada. Aí, entre optar por terminar uma disciplina que é presencial, que você investe dinheiro, que você investe tempo pra 'tá' aqui dentro, e essa *on-line*, a gente sempre acaba trancando a disciplina de Libras (Aluna entrevistada).

A aluna relata que há muita informação, muito trabalho e excesso de atividades e textos, principalmente quando ela não abre o módulo na semana correta e as atividades se acumulam, ficando difícil, neste caso, colocá-las em dia. Além disso, alega não ter tempo para o fluxo de leitura que a disciplina requer. Os alunos de EaD precisam de tempo para se dedicarem à disciplina. O acúmulo de leituras e atividades torna-se ainda mais complicado para o aluno que precisa, além de fazer as leituras e as atividades da disciplina, dedicar-se também às disciplinas presenciais, além de outras tarefas pessoais e profissionais.

A aluna evidenciou também que a questão econômica pesa na escolha do tempo de dedicação entre uma disciplina presencial e a disciplina Fundamentos de Libras a distância. Como na disciplina presencial, há gastos com transporte, compra de livros, xerox, alimentação, dentre outros, estes gastos pesam na hora de escolher a qual disciplina irá se dedicar e, por isso, ela opta por terminar as presenciais e trancar a Fundamentos de Libras. Pode-se inferir, por meio deste relato, que a condição econômica também pode ser um fator que interfere no tempo de dedicação e de escolha entre uma disciplina presencial e uma a distância.

Quanto à pergunta “até o momento, você considera que o material didático (textos, vídeos, slides) tem contribuindo para o seu aprendizado nos Fundamentos da Libras” (Figura 34), os resultados revelam que, das 16 alunas do grupo 1, nove informaram que concordavam plenamente, seis concordaram parcialmente e uma não concordou.



**Figura 34.** Gráfico sobre a contribuição do material didático – Grupo 1  
**Fonte:**Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Os materiais didáticos disponibilizados ao longo da disciplina são compostos por uma rica variedade de textos, slides, vídeos em Libras e jogos, dentre outros, propondo aos alunos a reflexão sobre o tema e as características e as especificidades das pessoas surdas.

Quanto à importância do material didático para uma boa formação pelo aluno, para Mill, Silva e Gonçalves (2018, p. 413) “as interações entre sujeitos e conhecimento na EaD passam pela mediação do material didático, em que estudantes e educadores dialogam entre si como o conhecimento, em um processo comunicacional síncrono ou assíncrono”. A importância do material didático dialoga com uma formação de qualidade e com os interesses de seus educandos na construção do conhecimento.

Sobre estes dados, pode-se inferir que essas alunas, que poderão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental como professoras de crianças surdas, têm uma grande preocupação com relação a esta formação, sentindo-se inseguras, devido às especificidades da língua de sinais e do ensino do Português escrito. Sabe-se que, em sala de aula, o professor se depara com vários desafios a serem enfrentados no seu fazer pedagógico. Para as alunas do 7º período de pedagogia, que têm apenas mais um semestre para se formarem, muitas dúvidas e inseguranças podem surgir nesse momento.

A formação na disciplina de Fundamentos de Libras pode permitir que os futuros professores de surdos compreendam a criança surda como um sujeito pertencente a um grupo minoritário que tem uma língua materna visuo-espacial e que tem o direito de aprender uma língua oral-auditiva escrita como segunda língua, para que o seu processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de maneira eficaz.

Esclarecer aos alunos sobre os objetivos da disciplina e o que ela propõe, como, por exemplo, em um vídeo de abertura sobre o seu funcionamento, os objetivos e os públicos distintos que a cursam, poderia conscientizá-los sobre essas questões, evitando expectativas que a disciplina não irá cumprir, já que se trata dos fundamentos da Libras. Neste vídeo poderiam ser incluídos também assuntos relacionados a EaD, Moodle, importância dos fóruns, das leituras e das atividades não avaliativas, disponibilidade dos monitores, dentre outras questões que foram apresentadas nesta pesquisa.

Sobre a visualização dos vídeos em Libras do Grupo 1, até o preenchimento do questionário (Tabela 3), apesar de doze alunas (75%) não terem dificuldades para abri-los, três (18,75%) relataram problemas. Para solucioná-los, uma delas recorreu à ajuda de terceiros, outra consultou a internet e uma não conseguiu abri-los até o momento do preenchimento do formulário. Destaca-se, nessa questão, que, apesar das dificuldades, nenhuma delas solicitou ajuda do monitor, o que poderiam ter feito, já que ele está habilitado a ajudar todos os alunos nos mais diversos problemas. Ressalta-se também que uma aluna não havia assistido nenhum vídeo ainda, por questões que não puderam ser identificadas nesta pesquisa.

**Tabela 3.** Problemas em abrir os vídeos em Libras – Grupo 1

Resposta	% de alunos	Nº de alunos
Não teve dificuldades	75,0	12
Sim e não consegui abri-lo(s)	6,25	1
Sim, mas foi resolvido com a ajuda do monitor	-	-
Sim, mas foi resolvido com a ajuda de terceiros	6,25	1
Sim, mas foi resolvido consultando a internet	6,25	1
Não abri nenhum vídeo ainda	6,25	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora como base nas respostas do questionário.

Na disciplina são apresentados diversos vídeos didáticos em Libras, que foram produzidos pela equipe do Núcleo de Libras. Esses vídeos são compostos por um vocabulário básico em Libras, frases, pequenas histórias ou diálogos, que exploram as situações cotidianas do dia a dia, como apresentação, saudações, história do sinal-nome e sinais de famosos, dentre outros. Bernardino e Passos (2011) ressaltam que são vídeos simples, “para que o aluno que não tenha interesse em aprofundar-se mais no assunto tenha um conhecimento básico sobre essa língua, mas de uma forma também que venha a instigar o aluno mais curioso a buscar continuidade de estudos futuros” (BERNARDINO e PASSOS, 2011 p. 1283).

Na sala de aula virtual, os vídeos didáticos são inseridos a partir da aula 4, conforme descrito no quadro 7 da seção 4.3, com exceção de alguns vídeos que são apresentados no início da disciplina em “Sobre a disciplina – Material de Apoio Geral”. Estimular o contato do aluno com a língua de sinais por meio de vídeos, desde a primeira aula, pode ser uma ótima estratégia de ensino, já que permite a imersão na língua desde o início. Além disso, muitos dos que cursam a disciplina anseiam por isso, ou seja, querem conhecer e aprender a língua desde já, mesmo que no nível básico inicial.

Rodrigues (2011 *apud* VIAMONTE; MEDEIROS, 2012, p. 4) ressalta que “na modalidade espaço-visual, o ensino da Libras é favorecido pelo uso das tecnologias, proporcionando ao aluno o contato com a língua em uso sem a necessidade de seu ‘congelamento’ em imagens e/ ou precários sistemas de transcrição”. Dessa forma, a utilização de vídeos no ensino de Libras seria um componente facilitador da aprendizagem, permitindo sua visualização, a qualquer momento, por quantas vezes forem necessárias, além de ter a possibilidade de parar, voltar e reduzir a velocidade de reprodução. Dessa forma, pode-se destacar a relevância dos vídeos em Libras para o contato e a aprendizagem da língua de sinais.

Na disciplina é também solicitada a elaboração de um vídeo, que é uma atividade avaliativa, na qual o aluno tem a experiência de praticar Libras e refletir sobre os assuntos abordados. Essa atividade foi aberta em um módulo separado denominado “Atividade Vídeo”, na mesma semana em que foi aberta a aula 12.

Nesse módulo foram incluídos os seguintes tópicos: a) Instruções para a elaboração do vídeo; b) Roteiro de Atividades – Vídeo; c) 10 dicas para um bom vídeo em Libras e d) Fóruns de postagens e comentários dos vídeos. Percebe-se que estas instruções apresentam, detalhadamente, as informações necessárias para a elaboração do vídeo. O Núcleo de Libras também disponibiliza horários para que os alunos possam procurar os monitores, para tirarem dúvidas e fazerem a filmagem. Para os que estudam de manhã e trabalham à tarde, é difícil contar com essa ajuda presencial, já que eles dispõem de pouco tempo livre.

Outra dificuldade investigada na pesquisa foi sobre a sobrecarga de tarefas, já que a atividade do vídeo e das leituras e as atividades da aula 12 são realizadas na mesma semana. Os alunos precisam ficar atentos para que consigam treinar os sinais, filmar, editar e postar o vídeo, além de realizarem as tarefas da aula da semana. Para evitar esse problema, é importante que os monitores, em aulas anteriores, estimulem os alunos a iniciarem a atividade de vídeo.

Ao ser perguntado à aluna entrevistada se ela fez o vídeo e como foi a sua experiência ela relatou que

Eu consegui, eu fiz o vídeo, mas eu não gostei não. Primeiro porque a gente não domina a tecnologia de gravar, segundo, editar é horrível e... Também tem a questão de você ter que postar seu vídeo pra outra pessoa avaliar... O constrangimento, eu acho que ele é, é bem constrangedor. Porque a gente tem disciplinas aqui que a gente tem que filmar sua regência, mas é feita e passado dentro da sala de aula num universo pequeno, que tá todo mundo ali e não...nas redes é meio complicado fazer isso aí. Principalmente pra quem é tímido, né, eu achei... Eu sou meio tímida assim pra... Eu gosto muito de falar, mas no vídeo eu fico meio travada. 'Cê trava assim ... E, às vezes, o feedback do seu tutor também não é legal e é exposto ali. Então...(Aluna entrevistada)

A dificuldade relatada pela aluna entrevistada em lidar com as tecnologias pode ser oriunda da novidade, de o aluno não poder ser simplesmente um sujeito passivo diante da tela, mas ter que, de fato, operar com as ferramentas tecnológicas. A elaboração do vídeo é uma forma muito diferente de atividade, podendo causar estranhamento no que concerne a esse tipo de apresentação. Dessa forma, em uma disciplina na

modalidade a distância, é possível deparar-se com esse tipo de situação, em que os alunos tenham esse tipo de reação.

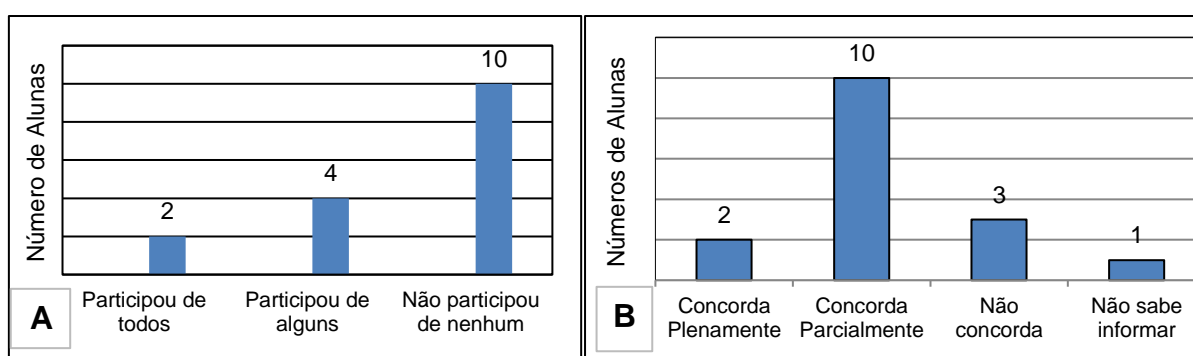
Sabe-se que fazer um vídeo demanda tempo e trabalho, além de exigir algum conhecimento em tecnologia para baixá-lo no computador, editá-lo em algum programa e inseri-lo no YouTube. Para se gravar um bom vídeo em Libras é necessário que sejam adotadas algumas estratégias, como posicionamento da câmera, escolha do local onde o aluno seja o foco, boa iluminação, roupas e acessórios pertinentes, manter o rosto visível e o olhar direcionado para a câmera, postura e posição do aluno, dentre outros, conforme apresentado no vídeo sobre as 10 dicas para um bom vídeo em Libras.

A proposta de elaboração do vídeo em Libras é válida e muito coerente com a modalidade da disciplina. É justificável que, no início, alguns alunos fiquem mais tímidos e envergonhados que outros, no entanto, é importante que eles entendam bem os motivos que extrapolam a tarefa solicitada, que é de formação de futuros professores. Para alunos de cursos EaD, essa atividade pode ser um procedimento normal que a própria modalidade exige. Eles, geralmente, estão acostumados a trabalharem com as TDIC no curso, podendo tornar-se uma prática comum, já que, nessa modalidade, é necessário conhecer as mídias que são constantemente disponibilizadas no AVA.

Se essa elaboração fosse um procedimento constante em aulas presenciais ou, até mesmo, se os monitores utilizassem o vídeo para se comunicarem com os alunos, possivelmente eles se sentiriam mais à vontade na elaboração e na divulgação de seu próprio vídeo. Esta prática foi vivenciada pela pesquisadora, como tutora virtual da disciplina da disciplina Fundamentos de Libras *on-line*, no período letivo 2011/1, conforme descrito na apresentação desta pesquisa. Naquela época, ao perceber que os alunos de sua turma não enviavam o vídeo em Libras, a pesquisadora decidiu encaminhar o vídeo no fórum, com o passo a passo do que eles deveriam fazer, inclusive lembrando alguns sinais. Após esse envio, os vídeos foram sendo produzidos e postados. No encontro presencial, na época, no polo de Buritis, eles

relataram a importância do vídeo encaminhado para eles, revelando que ainda tinham várias dúvidas e que foram sanadas.

A respeito da participação nos fóruns de discussão, das 16 alunas do grupo 1, até o momento do preenchimento do questionário, 10 delas informaram que não participaram de nenhum fórum, quatro participaram de alguns e somente duas participaram de todos (Figura 35A). Sobre a importância dos fóruns como ferramenta para a construção do conhecimento dos Fundamentos da Libras (Figura 35B), somente duas alunas concordam plenamente, dez concordaram parcialmente, três não concordam e uma não soube informar.



**Figura 35.** Gráfico sobre a participação e a importância dos fóruns de discussão – Grupo 1

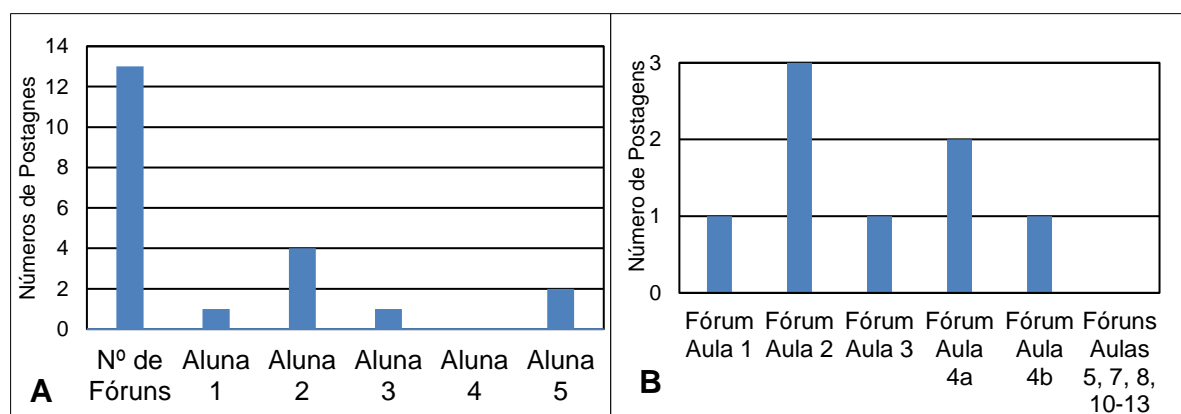
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Apesar de dez alunas concordarem parcialmente que os fóruns são importantes, dez delas não havia participado de nenhum deles até o momento do preenchimento do formulário. Se uma tarefa não é experienciada pelo aluno, como saber se ela é válida ou não? Dessa forma, apesar de grande parte das alunas (12) concordarem plenamente e parcialmente que o fórum é uma importante ferramenta, somente seis participaram de todos ou de alguns.

A participação, nos fóruns de discussão, das cinco alunas da sala de aula virtual (Grupo 2), foi observada durante todo o semestre da disciplina (Figura 36A). Notou-se uma participação bem reduzida das alunas 1, 2, 3 e 5 e nenhuma participação da aluna 4. Observou-se também que a participação dessas alunas nos fóruns ocorreu somente até a aula 4, que foi medida pela quantidade de postagens, conforme

apresentado na figura 36B, não sendo registrada nenhuma participação a partir da aula 5.

Duas hipóteses podem surgir como base desses dados, sendo a) se o aluno participa dos fóruns e nada acontece, se nenhum colega interage com ele e/ou ninguém comenta sua postagem, ele pode ficar desmotivado e b) os alunos só se sentem na obrigação de realizar as atividades obrigatórias, não refletindo ou não tendo consciência da importância deste recurso no seu processo formativo. Dessa forma, alguns começam a participar, mas depois acabam desistindo e priorizando as atividades presenciais às quais são atribuídos pontos, e outros ainda não participam em momento nenhum.



**Figura 36.** Gráfico sobre a participação nos fóruns de discussão – Grupo 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Conforme relato da professora entrevistada, observou-se que, nos primeiros anos da disciplina, muitos alunos eram reprovados por infrequência. Dessa forma, a frequência deixou de ser exigida, reduzindo consideravelmente a participação dos alunos em fóruns de discussão.

[...] a equipe decidiu acabar com frequência, então não tem mais frequência. Mas também, a gente tem um problema que, por exemplo, participação nos fóruns, que deixou de ser obrigatória, deixou de valer ponto. É assim: tem quatro, cinco, tem 50 alunos em cada turma, quatro ou cinco participam do fórum. Então, a participação caiu demais e, então, os alunos saem da disciplina, muitas vezes, com erros crassos, porque não participam. Chega na hora da prova, são reprovados. Por quê? Eles não estudam, porque não têm a obrigatoriedade dos pontos... porque o aluno era obrigado a participar, a ler os textos, a participar dos fóruns, senão ele perdia pontos. E aí tinha retenção, mas eles tinham um aprendizado maior. (Professora entrevistada).



Depois que o fórum passou a não valer pontos, o aluno ficou desestimulado de postar e interagir. Esta questão é comum tanto em aulas presenciais quanto a distância, já que parece estar enraizado na cultura universitária que, quando não vale nota, não vale a pena fazer, ou seja, é perda de tempo.

Sobre os fóruns de discussão, Bernardino *et al.* (2014, 18) destacam a importância dessa ferramenta que permite “uma construção coletiva do conhecimento e o debate sobre temas da área da surdez ainda desconhecimentos para os alunos ou mesmo polêmicos na área”. Além disso, as autoras ressaltam que a proposta do fórum é a realização de uma reflexão sobre o tema abordado na aula e a discussão com os colegas.

Sobre a lista de discussão de fóruns e sua utilização nas práticas educativas a distância, Cabral e Cavalcante (2010) destacam que é preciso que o aluno perceba que o acesso a estas ferramentas de aprendizagem deve ser constante. Para estes autores, o aluno, ao ler e fazer inferências nas postagens dos colegas, contribui com o processo de ensino e aprendizagem, e de interação de todos. Assim, ele assumiria uma atitude proativa, condizente com os objetivos propostos pela disciplina e pela EaD.

Para as autoras,

Se o estudante assumir essa posição mais ativa do processo, perceberá que, por meio do fórum, a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva e que suas ideias muitas vezes são partilhadas por outros colegas. Acredita-se que, com o uso dessa ferramenta, o aluno começará a perceber a necessidade de dialogar com seus pares sobre as reflexões que partiram de um mote inicial. Ele tomará consciência de que simples considerações aleatórias em relação ao conteúdo não serão suficientes para a construção do conhecimento, além também de não cooperarem para a interação do grupo (CABRAL; CAVALCANTE, 2010, p. 73).

O incentivo aos alunos, para trocas de ideias e problematizações, provoca reflexões sobre o que chamou mais a atenção no texto ou no vídeo, sobre o que constitui novidade, o que não sabiam, o que os surpreendeu, o que pode ser ressaltado como importante, dentre outras questões, permitindo que os alunos compartilhem

conhecimento e experiências que foram adquiridas ou que estão sendo construídas ao longo da disciplina.

E como o fórum é um importante instrumento para o aprendizado, fica registrada a necessidade de o aluno aprender a ser aluno de uma disciplina de EaD e a compreender quais são esses espaços de aprendizagem. Portanto, é fundamental que ele se envolva nas discussões, tanto quanto seria importante que ele se envolvesse nas discussões em uma sala de aula presencial. Quando existe um debate em sala de aula presencial, de forma síncrona, ele pode escutar o outro e aprender com esta experiência, mas, quando essa comunicação é assíncrona e se dá por meio da escrita, a possibilidade de aprender com o outro por meio da escuta não existe. A interação na sala de aula virtual se dá por meio da palavra escrita, portanto, é necessário que o aluno leia o que o outro aluno escreveu e se posicione sobre isso, por meio também pela palavra escrita. É assim que ele vai interagir. Dessa forma, a não atribuição de pontos aos fóruns não deveria ser motivo para a pouca participação.

Devido ao fato de as alunas do grupo 2 participarem somente dos fóruns 1 a 4, não foi possível verificar quais foram aqueles dos quais elas participaram mais, porém, pelo Moodle é possível verificar esses dados. Se alguns fóruns têm pouca participação e outros têm mais, o que difere um fórum do outro? Quais são os assuntos que mais lhes interessaram? A baixa participação está presente entre todos os alunos? O que pode ser feito para estimular a participação? O que poderia ser mudado ou explorado mais? Deve-se retirar, diminuir a quantidade ou voltar a atribuir pontos aos fóruns?

Estes questionamentos podem possibilitar que a equipe do Núcleo de Libras analise a contribuição ou não dos fóruns para que se possa traçar a melhor estratégia, de acordo com os dados obtidos. Junto a isso, a equipe deve buscar respaldo e apoio nos órgãos competentes da UFMG, para que tenham um apoio constante de profissionais que trabalham com a EaD. O fato é que a instituição deve gerir todos os meios necessários, sejam eles financeiros, materiais e pessoais, para a melhoria da oferta da disciplina.

Ao ser perguntada sobre sua entrada e participação semanal nos fóruns, a aluna entrevistada alegou novamente o mesmo problema referente à quantidade de informações.

Abria, assim, e olhava superficialmente. Como eu falei, porque era muito conteúdo, às vezes, a gente lia três, quatro textos, mais vídeo, mais fórum. Aí 'cê fica meio perdido com tanta informação em tão pouco tempo que a gente tem, né?, na correria do dia a dia [...]. (Aluna entrevistada).

O fórum deveria ser um espaço de participação, de esclarecimento de dúvidas e de trocas de saberes entre os alunos e os monitores, no entanto, parece ter sido muito pouco explorado pelas alunas participantes da pesquisa e pelos alunos em geral, conforme descrito pela professora entrevistada. Embora o fórum tenha a função de ser uma importante ferramenta educacional, ele não está sendo empregado de forma a promover a interação entre os sujeitos da sala de aula virtual, sendo subutilizado na disciplina Fundamentos de Libras.

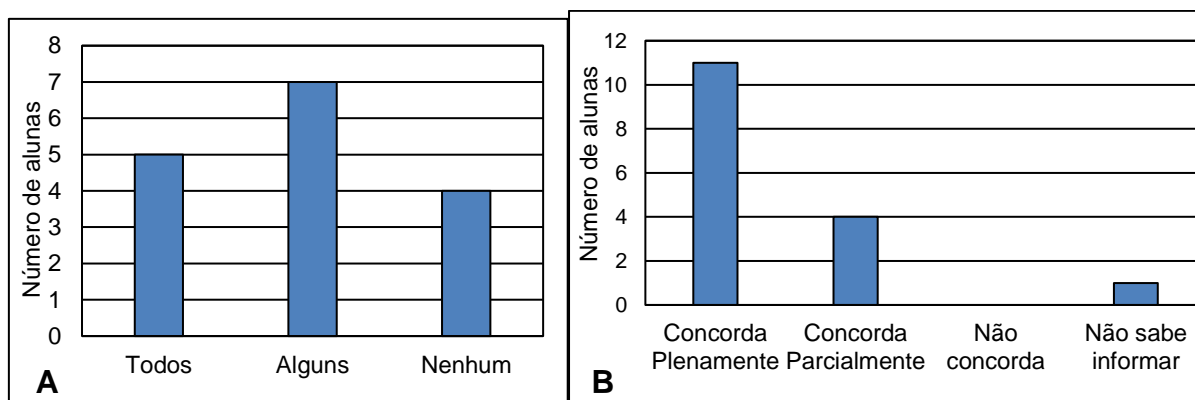
É importante criar esse espaço de reflexão e de discussão entre os alunos, mas seria importante, antes, resgatar, na disciplina, qual é a função dos fóruns, o que eles podem agregar de positivo e que tipo de intervenção precisa acontecer para que participem. Esta informação pode fomentar propostas alternativas de participação, variando também o tipo de atividade da semana, para não cair na lógica tradicional e linear com a propagação de atividades repetitivas e mecânicas que desmotivam os alunos (FERREIRA; BIANCHETTI, 2004).

Nos questionários semanais, a participação das alunas do Grupo 1 foi um pouco melhor (Figura 37A), se comparada à participação nos fóruns (Figura 35A). Enquanto, nos fóruns, duas alunas informaram que participaram de todos, quatro de alguns e dez de nenhum; nos questionários, cinco alunas participaram de todos, sete de alguns e quatro de nenhum.

Os questionários fazem parte das atividades não avaliativas e são compostos por questões de múltipla escolha do tipo verdadeiro ou falso, de identificação da proposta equivalente à característica apresentada; questões abertas e fechadas sobre a análise de vídeos e/ou das imagens e associação dos vídeos com as respectivas imagens,

dentre outros. Nota-se uma diversidade de atividades em que a aluno utiliza pouco a palavra escrita, podendo, assim, ser uma tarefa mais fácil de ser realizada, se comparada aos fóruns.

Em relação à pergunta que questionou se as alunas consideravam as “atividades não avaliativas” importantes instrumentos para a construção do seu conhecimento nos Fundamentos da Libras, 10 delas responderam que concordam plenamente (Figura 37B), apesar de somente cinco terem informado que responderam a todos os questionários (Figura 37A). Além disso, quatro alunas concordaram parcialmente e uma não soube informar. Comparando-se os fóruns e os questionários, pode-se concluir que essas alunas acreditam que os questionários são instrumentos mais importantes para a construção do conhecimento do que os fóruns.



**Figura 37.** Gráfico sobre a resposta ao questionário da semana e importância das atividades não avaliativas - Grupo 1

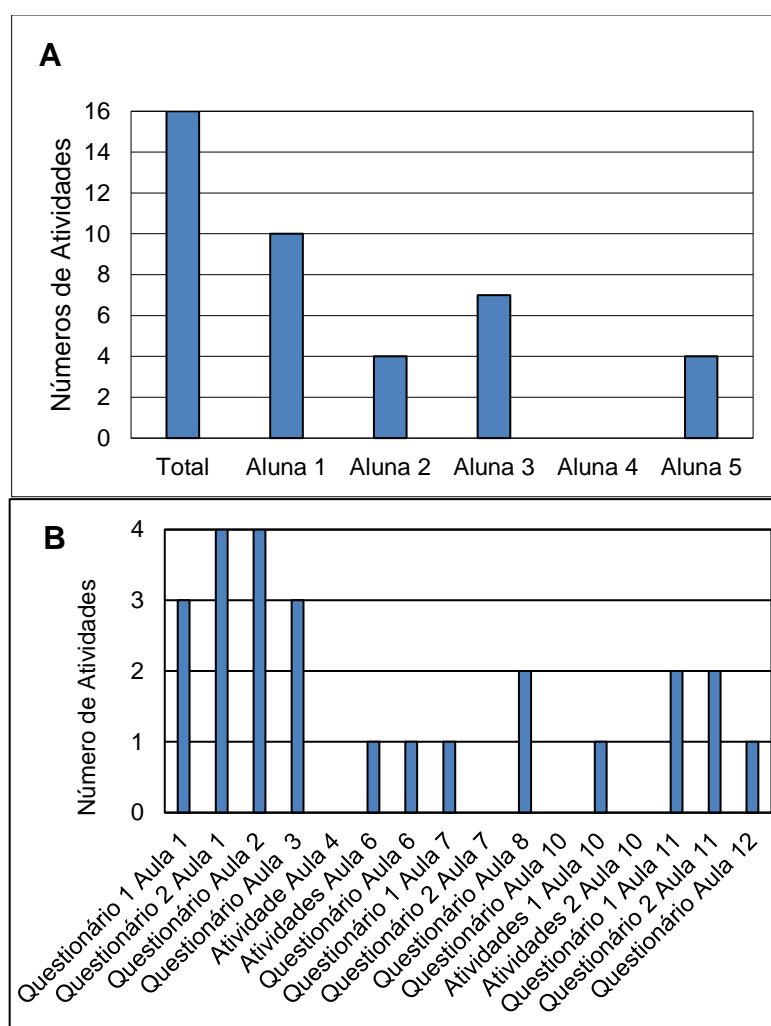
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Entre as alunas do Grupo 2 notou-se também uma participação nas atividades não avaliativas, como questionários e outras atividades (Figura 38A), um pouco mais expressiva do que nos fóruns. Nos fóruns, todas as cinco alunas do grupo fizeram apenas seis postagens, enquanto, nas atividades não avaliativas, houve 25 participações.

Percebeu-se também que uma aluna do grupo 2 participou dos fóruns e das atividades não avaliativas após o encerramento do módulo, sendo essa participação não condizente com o objetivo do fórum, que é o de compartilhar conhecimento e interagir

com as postagens de outros colegas na semana de abertura. Nas atividades não avaliativas esta participação pode ser válida, já que elas reforçam os conteúdos didáticos e prepara o aluno para as avaliações intermediárias.

Pode-se perceber também que a realização das atividades não avaliativas foi mais expressiva até a aula 3, apesar de as alunas continuarem a realizar algumas delas após a aula 6, diferentemente dos fóruns, de que só participaram até a aula 4 (Figura 38B).



**Figura 38.** Gráfico sobre a resposta das atividades não avaliativas por aluna – Grupo 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Foi perguntado à aluna entrevistada se ela participava das atividades que não eram avaliativas e ela informou que participava de alguns, conforme o relato de entrevista abaixo.

Alguns, no começo, a gente sempre preenche. Depois a gente pensa: “não vai valer nada, vai ficar perdendo tempo com uma coisa que poderia ser mais prática”, ‘cê acaba deixando de lado e nem fazendo. Acho que, se ela fosse mais enxuta, com mais conteúdos é..., interessantes, talvez a gente conseguiria ir até o final dela, sim. (Aluna entrevistada)

A aluna inicia a disciplina fazendo as atividades não avaliativas e, depois, pela razão de elas não serem pontuadas e por achar que é perda de tempo continuar a fazê-las, acaba desistindo. Ela relatou, ainda, que se os conteúdos fossem mais interessantes, ela “talvez” conseguiria chegar até o final.

Campos (2015) descreve que é importante a diversificação de materiais para estimular o aprendizado de alunos ouvintes. Sobre a experiência da UAB-UFSCar com a oferta da disciplina de Libras na modalidade a distância, a autora destaca que são propostas diferentes atividades aos alunos, 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 (CAMPOS, 2015, p. 83).

Nota-se um leque de possibilidades que o ensino da Libras na modalidade EaD pode oferecer, com experiências diversificadas e criativas, que possam estimular o aluno a uma maior participação nos fóruns e atividades não avaliativas, evitando o que Araújo e Carvalho (2011, p. 179) descrevem como “modelos repetitivos e mecânicos em que predomina o paradigma tradicional meramente instrucionista”.

A equipe do Núcleo de Libras da UFMG tem uma grande experiência na oferta da disciplina Fundamentos de Libras na modalidade EaD, o que, possivelmente, possibilita a revisão de práticas, a pesquisa de novos métodos e o acompanhamento das mudanças tecnológicas em prol de conteúdos e materiais atrativos e diversificados. Analisar se os conteúdos atendem claramente ao propósito

estabelecido, se possibilitam métodos pedagógicos inovadores, se promovem o engajamento e facilitam o aprendizado é uma questão crucial e fundamental a ser discutida. O Núcleo de Libras, comumente, realiza reuniões semestrais com toda a equipe, conforme relato da professora entrevistada.

Nós temos, geralmente, uma reunião de início de semestre. E o ideal seria termos reunião, uma no início e uma no final, só que final de semestre nunca dá e, então, tem sempre de início de semestre, onde a gente coloca é... os pontos positivos, os pontos negativos, as questões deles, as nossas questões e a gente, toda vez, a gente dá um... um direcionamento sobre o que que vai ser feito, se teve alguma mudança... Primeiro, tem a nossa reunião, de equipe de professores, professores com os tutores, que eles são os professores auxiliares; depois, tem reunião com os monitores (Professora entrevistada)

Esses encontros são ricos e necessários, principalmente no que se refere aos problemas detectados pelos monitores e alunos, que podem ser relatados e observados ao longo da disciplina. Dar voz aos monitores, que lidam diretamente com os alunos, tanto na sala de aula virtual quanto na monitoria presencial no Núcleo de Libras, pode também sinalizar para um momento de mudanças que, muitas vezes, podem ser fáceis de serem implementadas.

Além disso, nota-se que algumas alunas ainda encontram dificuldades com as ferramentas tecnológicas e/ou com o acesso ao Moodle, outras não encontram informações importantes na sala de aula virtual e muitas delas não participam ou participam precariamente dos fóruns e das atividades não avaliativas. Pensar essas questões é imprescindível para a melhoria da oferta da disciplina, principalmente para os alunos dos cursos de licenciaturas.

Houve alunas que não deram conta de atuarem a distância e acabaram se perdendo nas aulas, deixando de fazer as atividades da semana, esquecendo ou não abrindo a sala de aula virtual, fazendo postagens em fóruns anteriores, que já haviam sido encerrados, acumulando leituras e atividades, etc. A presença do monitor, como mediador nesse processo, motivando e interagindo com os alunos da sala de aula virtual, esclarecendo dúvidas e fazendo intervenções, quando necessário, é importante. Mas, tão importante quanto ele, é que o aluno perceba que ele é o

protagonista do seu processo de aprendizagem da EaD, que requer autonomia, disciplina, organização, envolvimento e adaptabilidade.

As TDIC também podem ser grandes aliadas para o aprendizado da Libras. Campos (2015) ressalta que são importantes o incentivo e o uso de diversos recursos tecnológicos e aplicativos para aprimorar a comunicação entre ouvintes e surdos, complementando as aulas como uma forma de imersão no mundo de surdos.

Dentre os recursos tecnológicos que podem estimular essa imersão, pode-se citar, por exemplo, a utilização de softwares e aplicativos gratuitos, disponíveis para computador, *smartphones* e *tablets*, como o Hand Talk, o Rybená e o VLibras, que consistem em tradutores de Libras, os quais facilitam a comunicação entre surdos e ouvintes, podendo fomentar, no contexto educacional, a ampliação do conhecimento da Libras. Estes recursos de tecnologia assistiva permitem traduzir, em tempo real, textos e áudios em português para a Libras, por meio de um avatar masculino ou feminino.

No que se refere, especificamente, ao VLibras, software disponibilizado na tela principal da sala de aula virtual, conforme apresentado na figura 17 da seção 4.3, notou-se que ele não é abordado como conteúdo da disciplina. É oportuno, portanto, tecer alguns comentários sobre a sua utilização e sobre o que a literatura diz a respeito do seu emprego para fins educacionais e de inclusão.

O VLibras apresenta-se como um instrumento de inclusão social, com o objetivo de amenizar as barreiras infocomunicacionais entre as pessoas surdas, podendo ser utilizado também pelas pessoas ouvintes que necessitam comunicar-se por meio da Libras. Ele apresenta-se como um software e aplicativo que permite a acessibilidade do sujeito surdo, com a tradução de textos, áudios e vídeos da língua portuguesa para a Libras, em tempo real, tornando os conteúdos disponíveis em computadores, dispositivos móveis e em plataformas web acessíveis para as pessoas surdas.

Dentre os artigos publicados sobre a utilização deste e de outros aplicativos semelhantes, utilizados pelos sujeitos surdos, Oliveira, Cruz e Magalhães (2017)



consideram o VLibras um software (aplicativo) facilitador do acesso à informação e à inclusão digital, possibilitando a inclusão do surdo, que antes era excluído, na sociedade informacional. Para Caetano e Passos (2017), ele apresenta um grande diferencial em relação aos outros softwares, pois permite que usuários de internet consigam instalar um *plugin* diretamente nos navegadores de internet e traduzir as páginas Web que são visitadas. As autoras destacam também que “o sistema enfrenta desafios por ter nas regiões brasileiras, sinais distintos, o que pode ser interpretado em um estado de uma forma, em outro estado não condiz com a mesma expressão” (Caetano e Passos, 2017, p. 5). Geicy e Araújo (2018) ressaltam que o software contém um dicionário de sinais da língua e que algumas palavras escritas na língua inglesa, como, por exemplo, alguns termos de informática, são apenas soletrados.

Dessa forma, vê-se a necessidade de pesquisas que contextualizem o uso do VLibras em situações de aprendizagem da Libras pelos ouvintes. Longe de ser um software e aplicativo ideal, assim como outros aplicativos também não são, como, por exemplo, o Google tradutor e outros tradutores, ele pode ser, sim, um potencial auxiliar para o estudante que cursa a disciplina de Libras. Além disso, estimular o uso do VLibras, assim como também outros softwares e aplicativos, pode permitir uma aproximação entre o surdo e o professor, além do apoiá-lo no aprendizado da Libras.

Complementando, ressalta-se que essa ferramenta está sendo disponibilizada em todos os portais do Governo Federal. É sabido que o reconhecimento de qualquer ferramenta se dá aos poucos, à medida que a sociedade vai incorporando seu uso em seu dia-a-dia.

Em relação aos materiais e aos recursos pedagógicos, há uma dúvida sobre se, de fato, a disciplina, tal como está posta, poderá ajudar, especificamente o pedagogo, em sua formação. A aluna entrevistada apresentou essa preocupação com sua formação pedagógica, como se percebe no trecho de entrevista a seguir.

Principalmente a gente, da Pedagogia, que vai trabalhar direto com a alfabetização de crianças, a gente chega, faz estágio. A gente faz estágio na educação infantil, estágio de ensino fundamental, estágio... introdução ao campo educacional e estágio de gestão. Então, a gente 'tá dentro da escola e a gente lida com crianças que são surdas. Eu fico, assim, incomodada porque eu não sei... mesmo tendo essa disciplina, e já tendo um pouquinho

de embasamento, eu não sei como lidar com crianças surdas e eu fico pensando como que vai ser o meu dia a dia, dentro de sala de aula, com uma disciplina que não me deu base pra isso. Ela me deu base teórica, mas base prática... Então, acho que essa é a maior barreira. [...] A gente, que quer se aprofundar, ou que precisa se aprofundar pra ser alfabetizador e trabalhar com o letramento de pessoas surdas, a gente tem que ler, tem que ter um embasamento (Aluna Entrevistada).

Segundo a aluna, a disciplina não dá sustentação para a atuação do professor em sala de aula. É totalmente compreensível a sua preocupação no que se refere à alfabetização e ao letramento das crianças surdas, já que, em sala de aula, ele é quem irá lidar com toda a complexidade de ensinar ao aluno surdo, que tem uma língua própria e que não domina a língua majoritária presente na escola e na sociedade.

Quando o professor recebe esse aluno, vê-se sendo concretizada toda uma discussão anterior que fundamenta a possibilidade desta inclusão. Não obstante, esta discussão não se encerra aqui, tendo em conta as várias situações que precisam ser problematizadas, uma vez esse aluno que foi incluído em sala de aula não está, muitas vezes, sendo alfabetizado de fato, mas apenas seguindo as séries seguintes, sem a mínima condição de progresso.

Não se pode deixar de comentar também as dificuldades que o aluno surdo enfrenta em seu dia a dia escolar, pois todas as informações na escola são disponibilizadas em português, como nas portas dos banheiros, na biblioteca, na secretaria e em placas indicativas, por exemplo, isso em uma escola onde permeiam duas línguas, o português e a Libras.

Isto corrobora o que foi apresentado no referencial teórico, referente ao pedagogo como educador dessas crianças, no ensino do Português escrito como segunda língua. Mesmo que esta seja a sua segunda língua, essas crianças transitam em uma sociedade em que o domínio dessa segunda língua é muito importante nos mais variados espaços. Essas informações não estão traduzidas em Libras para que o surdo possa se inserir na sociedade, mas essa inserção é necessária por direito. Dessa forma, a luta pelos direitos dos surdos traz também outros desafios, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em todo o território nacional, tanto na

escola como nos mais diversos espaços da sociedade, possibilitando a inclusão dos sinalizantes dessa língua nesses espaços.

A aluna entrevistada se preocupa com o fato de não ter respaldo na sala de aula, quando chegar à atuação profissional. Segundo a Lei Federal nº 5626/2005, a criança surda tem direito a um intérprete na sala de aula comum e esse intérprete não é o professor, mas outro profissional vai cumprir o papel de intermediar as discussões entre o professor, o aluno surdo e os demais alunos de sala, em um trabalho conjunto com o professor e a escola.

Existem algumas especificidades na forma como o surdo aprende, as quais o seu professor precisa conhecer para que, junto com o intérprete, possa aproximar-se dele de forma adequada. Conforme foi destacado no capítulo sobre a educação de surdos e sobre a responsabilidade do pedagogo na trajetória educacional desses sujeitos, a formação de qualidade desse profissional é de suma importância, tendo em vista as dificuldades vividas por diversos alunos surdos, que estão incluídos dentro de uma sala de aula em que a maioria dos alunos é ouvinte, compartilhando uma língua de natureza oral-auditiva, que é diferente da sua, que é visual-espacial. Essa inclusão reflete todo o processo histórico do reconhecimento da língua de sinais, em particular a Libras, no cenário político e educacional brasileiro.

Para os alunos do curso de pedagogia, é oferecida, na FaE/UFMG, a disciplina optativa sobre Libras, Surdez e Alfabetização, sendo desejável que eles cursem, antes dela, Fundamentos de Libras. Porém, como Fundamentos de Libras é ofertada na grade curricular do 7º período, eles terão somente mais um período para concluírem o curso, sendo, possivelmente, complicado cursar essa disciplina optativa no 8º período.

Assim, seria oportuno que a oferta da disciplina Fundamentos de Libras fosse incluída na grade curricular do 4º ou do 5º período, para que os alunos que tivessem interesse em completar a sua formação na Educação de Surdos e na aprendizagem da Libras pudessem cursar a disciplina oferecida na FaE/UFMG, assim como também as disciplinas de Libras A a D, ofertadas na FaE/UFMG.

Outra discussão que vem ao encontro da importância da formação para o futuro Pedagogo seria o oferecimento dessa disciplina na modalidade presencial, por parte da Faculdade Educação da UFMG, com uma ementa que contemplasse aspectos específicos da educação de surdos, principalmente em relação ao ensino da Libras como língua materna e do Português escrito como segunda língua

Sobre os aspectos pedagógicos da disciplina, pode-se concluir que é baixa a participação das alunas nos fóruns de discussão e que há uma participação um pouco mais expressiva, mas não suficiente, nas atividades não avaliativas. Esses dados revelam que elas acessam as informações da disciplina, não apresentam dúvidas, entretanto, no momento da participação, de se envolverem como alunas, esse envolvimento é mais vacilante, demonstrando desinteresse e falta de compromisso nos estudos dos Fundamentos da Libras.

Em relação aos fóruns, percebe-se que eles têm sido um instrumento de aprendizagem desincentivador de adesão, não cumprindo sua função de interação e de troca de saberes. Dessa forma, deve-se avaliar a relevância de sua continuidade ou não. Caso continue, vê-se necessário reestruturá-los, com uma nova concepção, condizente como as TDIC atuais e com o seu alunado.

Outro fato instigante, que não deve ser desconsiderado pelo Núcleo de Libras, é em relação às desistências e às reprovações na disciplina, que também têm causado frustração e desmotivação. Dessa forma, é importante verificar quantos alunos passam por essa situação, para que se possa averiguar o que tem causado estas desistências e reprovações, que aumentam ainda mais o número de repetentes na disciplina e, conseqüentemente, o número de matriculados.

## 7. O PRODUTO EDUCACIONAL E A REFLEXÃO SOBRE SEU PERCURSO

Um dos requisitos exigidos pelo Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE/UFMG (Promestre) é que o aluno apresente, ao final do curso, além da dissertação final, um produto educacional que seja "refletido e analisado à luz dos referenciais teóricos da área" (UFMG, 2018f). Os itens II, III e IV do Artigo 3º do Regulamento do Promestre apresenta os objetivos do curso Educação e Docência (UFMG, 2018g):

II – Articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar, tornando esta última mais eficiente e mais qualificada para a superação dos graves problemas vivenciados pelas redes públicas de ensino;

III – Desenvolver pesquisas, abordagens e material de ensino capazes de melhorar a qualidade da educação das redes públicas;

IV – Analisar e propor estratégias e técnicas de gestão que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, das relações de trabalho na escola e das interações da escola com as famílias.

Partindo do requisito e dos objetivos descritos no projeto de pesquisa apresentado no Processo Seletivo/2017 do Promestre, o produto proposto foi um jogo digital que poderia ser disponibilizado aos alunos da disciplina Fundamentos de Libras *on-line*, visando à otimização do aprendizado de alguns sinais em Libras, oferecendo também aportes que poderiam ajudá-los na produção final do vídeo em Libras, que é uma das atividades avaliativas que compõem o programa desta disciplina em todos os semestres.

Após o início no mestrado, com as discussões sobre a pesquisa na disciplina de Seminários I da linha de Educação Tecnológica e Sociedade, a possibilidade de criação do jogo foi descartada, já que o foco estaria no ensino dos sinais em Libras e não na formação dos professores que poderão atuar com o ensino de crianças surdas. A partir disso, a pesquisadora começou a questionar quem seria o público que o produto deveria ou poderia alcançar e quais seriam as demandas que esse produto poderia suprir.

A partir dessas análises, foi proposta a criação dos tutoriais educacionais, que poderiam ser destinados aos alunos que cursam a disciplina Fundamentos de Libras de Libras *on-line* e encontram dificuldades com as ferramentas tecnológicas, com a educação a distância e, ainda, com a atividade de elaboração do vídeo Libras. A coleta de dados para a elaboração dos tutoriais seria realizada com base no que foi apresentado na seção sobre metodologia deste trabalho.

No final de junho/2018, ao ser incluída na sala de aula virtual da disciplina, a pesquisadora deparou-se com alguns tutoriais que já estavam sendo disponibilizados, além do tutorial sobre “Como gravar um vídeo em Libras”. Diante desta constatação, iniciou-se a busca por outro produto educacional que fosse exequível.

A partir de encontros com a orientadora, a coorientadora, com o professor da disciplina *Design* para o desenvolvimento de produtos educacionais e com um doutorando em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG, que prestavam consultoria na área de *design* e de audiovisual aos alunos do Promestre<sup>51</sup>, foi proposta, finalmente, a confecção de um caderno como recurso educacional, com as características de uma cartilha, com a finalidade de apoiar o acesso ao conhecimento, pelos professores que atuam com crianças surdas na educação infantil e nas séries iniciais e finais da Educação Básica.

Para Sabino (2016, p. 27),

As cartilhas são conhecidas principalmente pelo cunho educativo, porém, também possuem caráter pedagógico, representado pelas várias estratégias diferentes pelas quais tentam passar as informações, como a estrutura da capa, os textos e as imagens, além de outras características.

Dessa forma, a confecção desse caderno envolveu um processo elaborado de questões que precisou ser cuidadosamente pensado, a fim de que se possa alcançar

---

<sup>51</sup>A coordenação do Promestre fez parcerias com alguns profissionais e doutorandos da UFMG. Nessa parceria foram incluídas oficinas em *design* (comunicação visual e artes gráficas) e em audiovisual e animação para apoio ao desenvolvimento dos produtos educacionais.

os objetivos propostos, oferecendo um produto que apresentasse um visual atrativo e um vocabulário coerente para o seu público-alvo.

Compreender todo o processo de *design* do produto abarcaria um tempo de que a pesquisadora não dispunha, tendo em vista que a definição final do produto educacional deu-se somente em setembro de 2018. A partir de então, pensou-se em novas parcerias para a sua elaboração, já que pesquisadora já contava com o apoio do professor de *design* do doutorado em artes visuais. A partir do contato com os alunos da graduação em *design* da UFMG, por intermédio de uma disciplina oferecida a esses alunos, para desenvolvimento dos produtos educacionais dos alunos do Promestre, conseguiu-se contratar um aluno do curso de *Design* que estava cursando o último período do curso em 2018/2. Dessa forma, iniciou-se a elaboração do produto.

### **7.1 – Metodologia para a elaboração do Produto Educacional**

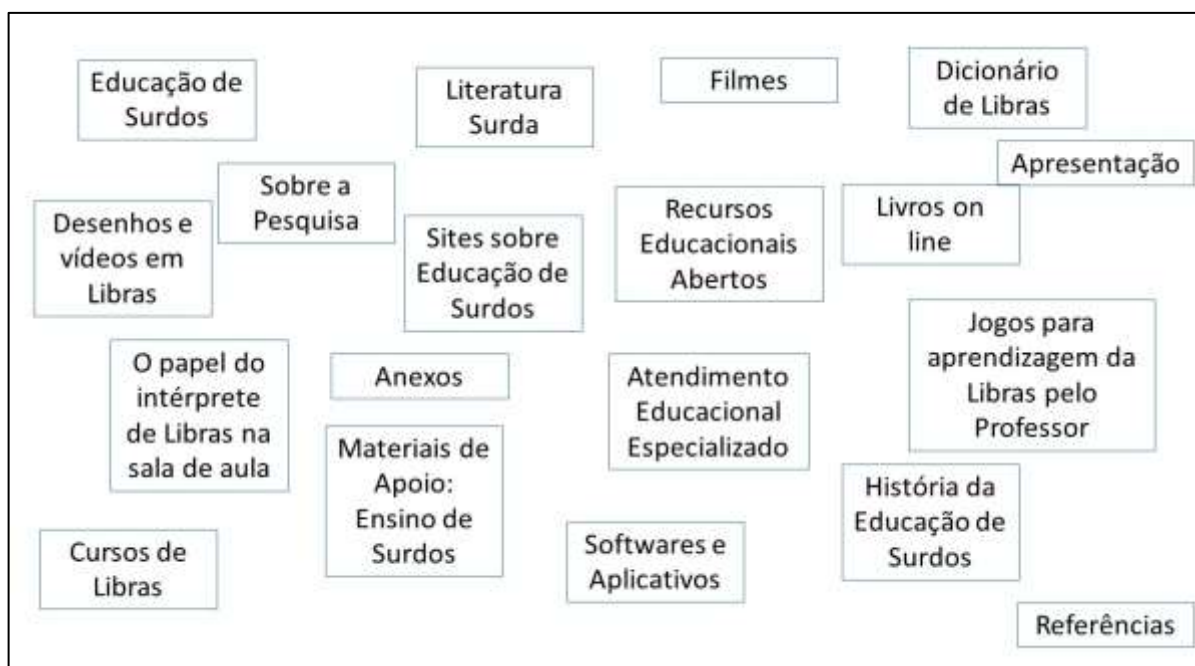
A metodologia utilizada para a elaboração do caderno de indicações consistiu das etapas descritas a seguir.

#### **a) Definição do objetivo do caderno**

É importante a definição do objetivo do produto educacional proposto para não correr o risco de o caderno tornar-se apenas um artefato meramente ilustrativo, exigindo atenção e rigor em sua elaboração. Dessa forma, o objetivo deste caderno é oferecer aos professores da educação infantil e das séries iniciais e finais do ensino fundamental, a indicação de diversos materiais sobre a Educação de Surdos que dialoguem com a sua formação docente, a fim de contribuir para a reflexão e a discussão sobre; a Libras; o ensino de Português como segunda língua para as crianças surdas; as especificidades e características dos sujeitos surdos.

Para isso, foi necessário selecionar quais assuntos seriam realmente importantes para o apoio ao professor em sala de aula. Para gerar ideias que pudessem ser utilizadas nos estágios do processo de desenvolvimento do produto foi proposto um

*brainstorming*<sup>52</sup>, com a apresentação de termos recorrentes relacionados à temática da educação de surdos para posterior avaliação, seleção e hierarquização de assuntos que comporão o sumário.



**Figura 39.** *Brainstorming* para a geração de ideias sobre educação de surdos  
Fonte: Própria pesquisadora.

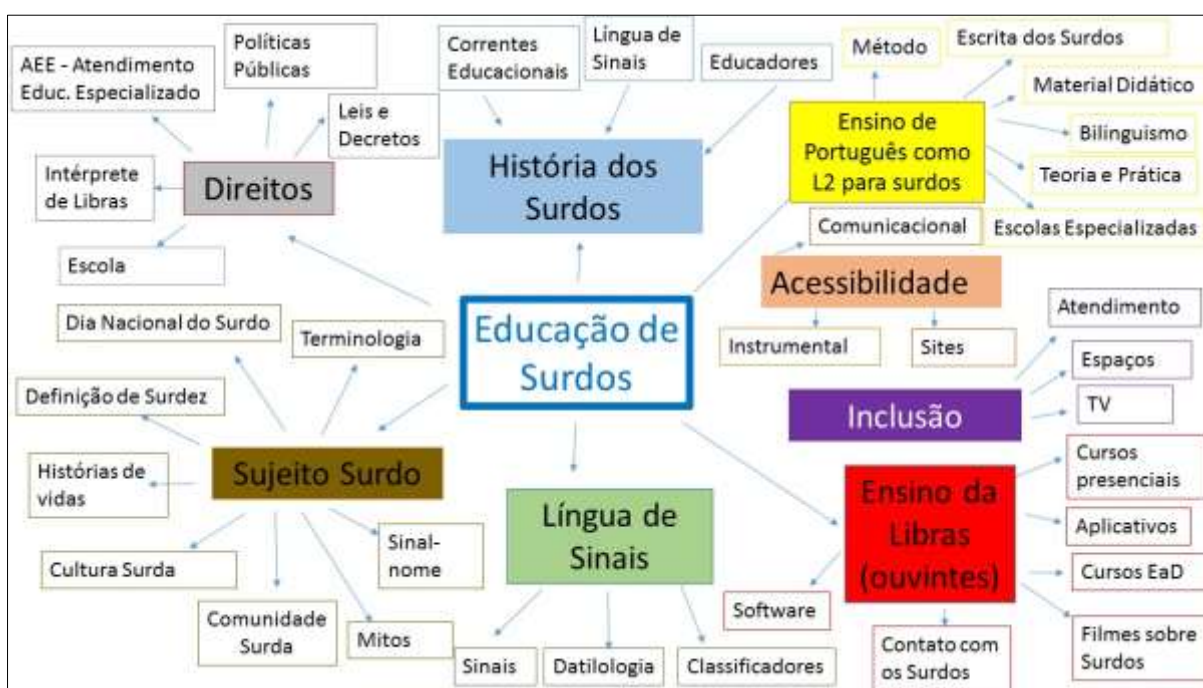
A partir da geração das ideias apresentadas, com as principais demandas relacionadas à educação de surdos, buscou-se relacioná-las por meio de um mapa conceitual, também chamado de mapa mental.

Tavares (2007, p. 72) define mapa conceitual como “uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições”. Para o autor, o mapa é um estruturador de conhecimento que organiza a estrutura cognitiva de seu criador, permitindo sua representação visual, a criação de relações entre conceitos e a análise de sua profundidade e extensão, de forma hierárquica, que se ramifica em diversos ramos de uma raiz a partir de raiz central.

<sup>52</sup>Tempestades de ideias.



À medida que o mapa foi sendo elaborado, outros subtemas foram surgindo, promovendo conexões mais significativas e com maior facilidade. Isso pode ser constatado na figura 32, em que, a partir do tema central Educação de Surdos, foram surgindo novas conexões, que não tinham sido contempladas no *brainstorming* apresentado na figura 39, facilitando a percepção de outros diversos assuntos relacionados ao tema central.



**Figura 40.** Mapa conceitual sobre educação de surdos

Fonte: Própria pesquisadora.

A construção inicial do caderno deu-se baseada no mapa mental, pautado na história dos sujeitos surdos e seu direito à educação. Além disto, foi perguntado a aluna entrevistada quais materiais ela consideraria importantes para serem apresentados no referido caderno, que poderia ser útil ao professor em sala de aula na educação de alunos surdos:

Ah eu acho que, principalmente na parte de letramento ali ele ter assim um material de apoio [...] poderia ter isso, como trabalhar nos anos iniciais, porque eu acho que é um desafio pra gente chegar ali. Educação infantil e ensino fundamental não ter, não ter muito pouco material de apoio” (Aluna Entrevistada – informação verbal).

Portanto, estas informações subsidiaram a presente construção do caderno de indicações.

b) Pesquisa bibliográfica

Nesta etapa pesquisou-se sobre a educação de surdos, os problemas enfrentados pelos professores na sala de aula e sobre os diversos assuntos que poderiam auxiliar o professor no seu fazer pedagógico. Realizou-se uma busca, na internet, pelas palavras “ensino de surdos”, “materiais didáticos e livros para o ensino de surdos”, “leis sobre os surdos e a Libras”, “filmes e animações sobre surdos”, “jogos, softwares e aplicativos para o ensino da Libras”, “instituições de apoio aos surdos e a sua educação” e “cursos de Libras presenciais ofertados em Belo Horizonte”. Além disso, duas professoras que atuam no ensino de Libras, na UFMG e na UFSCar foram consultadas para a indicação de materiais da área.

c) Seleção dos materiais

Após a busca desses materiais, foi feita uma catalogação por assunto e a análise da qualidade do material. Optou-se por materiais disponíveis na internet, para facilitar o trabalho do professor, exceto no caso dos livros físicos e filmes. Optou-se também, na medida do possível, por indicar materiais produzidos por IES, instituições governamentais e pesquisadores ligados à área. Evitou-se sites que apresentavam *links* de propagandas e de empresas privadas, com exceção da Editora Arara Azul, que é uma empresa que presta importante contribuição aos estudos e pesquisas produzidos por surdos e para surdos (ARARA AZUL, 2018).

d) Definição da hierarquização do sumário

Com a disponibilização e a catalogação dos materiais selecionados, optou-se por uma hierarquização de assuntos em ordem cronológica e de importância, na medida do possível, iniciando com a história da Educação de Surdos (Figura 42). Em cada indicação, exceto nos livros físicos e filmes, o professor terá acesso a cada material apenas clicando no *link* disponibilizado, para que seja levado até a página onde o material se encontra, podendo ser um site, um livro *on-line*, uma lei, uma instituição ou um curso, dentre outros.

Dessa forma, o produto apresentado é uma contribuição dessa pesquisa, como o objetivo de complementar e auxiliar os professores da educação infantil e do ensino fundamental na utilização de materiais educacionais que possam contribuir e refletir sobre o ensino do português escrito como segunda língua para o aluno surdo e sobre a aprendizagem de Libras.

Espera-se que este material seja útil no dia a dia do professor, contribuindo na sua busca, elaboração e adaptação de materiais didáticos, pautados na perspectiva da escolarização e inclusão dos alunos surdos.

O produto educacional está disponível no apêndice dessa dissertação. O formado e-book encontra-se na página do Mestrado em Educação e Docência da FaE/UFMG (<http://www.fae.ufmg.br/promestre/recursos-educacionais/>)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o oferecimento de uma disciplina a distância, percebe-se a necessidade de se pensar sobre a incorporação dessa modalidade na vida acadêmica dos alunos de cursos presenciais de graduação. O processo de ambientação da plataforma Moodle é necessário, já que poderá propiciar a esses alunos as particularidades e as especificidades da modalidade de educação a distância e do ambiente virtual de aprendizagem, assim como também suas diversas ferramentas de aprendizagem.

Na introdução deste trabalho nos referimos a duas questões sobre a disciplina, sobre as quais vamos ponderar. No que tange à familiaridade dos alunos do curso de pedagogia presencial com a EaD, pode-se destacar o fato de que a maioria deles já cursou alguma disciplina nesta modalidade. Portanto, supõe-se que eles apresentem uma bagagem anterior que lhes possibilita uma melhor relação com a disciplina de Fundamentos de Libras na modalidade EaD. No entanto, no caso específico deste estudo, um pequeno número de alunas estava participando dessa experiência pela primeira vez, o que pode causar um certo grau de estranhamento com a modalidade, podendo demandar um tempo para adaptação. Foi encontrada também uma aluna que tinha pouca familiaridade com o computador e com as tecnologias digitais.

Propiciar um espaço de aprendizagem e/ou aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos é contribuir de forma responsável com os objetivos de uma educação que propicia a inclusão digital de seu alunado. Porém, nota-se que o Curso de Pedagogia presencial da FaE/UFMG não tem dado atenção à oferta de disciplinas na área de tecnologias, privando o aluno de conhecimentos que poderiam facilitar o uso de ferramentas que impactam diretamente o seu aprendizado, principalmente na disciplina de Fundamentos de Libras. Além disso, essa formação poderá prepará-lo também para o ofício de professor, na utilização de diversos recursos tecnológicos e da internet no suporte às atividades educacionais, ampliando as formas de lecionar, além de estabelecer processos de comunicação e de informação cada vez mais ricos e participativos.

Conforme descrito ao longo da pesquisa, a disciplina de Libras é oferecida, na modalidade presencial, para os alunos do curso Fonoaudiologia, o que demonstra a sua importância para a formação desses profissionais. Em relação aos alunos do curso de Pedagogia, devido aos altos índices de reprovação e de trancamento nesta disciplina durante os semestres de 2016/1 a 2017/2 e a relevância social deste profissional na educação de surdos, é inegável que, a partir desses dados, o colegiado do curso de Pedagogia continue a negligenciar a necessidade de uma formação mais direcionada ao ensino de surdos e aos desafios que essa educação impõe.

Sobre o objetivo geral delimitado na pesquisa é possível afirmar que as alunas do curso de Pedagogia presencial apropriam-se de forma insatisfatória dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, para a aprendizagem dos Fundamentos de Libras, na modalidade de educação a distância.

Sobre os objetivos específicos, foram descritos, de forma pormenorizada, a dinâmica da disciplina, os recursos e as formas de acesso disponíveis no ambiente virtual Moodle da minhaUFMG. Sobre as formas de acesso, recursos, estratégias e metodologias disponibilizadas, que objetivam a familiarização por parte desses alunos, percebeu-se que não há um período de ambientação relativo à EaD e ao Moodle. Em vez disso, são disponibilizados aos alunos um “F.A.Q. - Perguntas mais frequentes” e alguns fóruns de dúvidas para suporte aos alunos.

No que se refere ao F.A.Q., destaca-se que uma pequena parte das alunas não sabia da existência deste recurso, o que torna necessária a sua divulgação. Sobre os fóruns de dúvidas, averiguou-se que nenhuma das alunas da sala de aula virtual observada postou alguma mensagem de dúvida, apesar de, no questionário utilizado nesta pesquisa, algumas terem apresentado dúvidas em relação à pontuação dos fóruns, às datas de fechamentos dos módulos e ao acesso a disciplina, dentre outros. Dessa forma, as alunas não utilizaram este recurso para esclarecimentos de dúvidas e para ajuda em geral.

Ao serem analisadas as dificuldades e as facilidades identificadas pelos alunos do curso de pedagogia presencial, foram levantadas algumas questões importantes em

decorrência, principalmente, das dificuldades na disciplina. Conforme descrito na pesquisa, a UFMG utiliza o AVA Moodle para a oferta de disciplinas presenciais e a distância. Apesar de nenhuma das 16 alunas participantes da pesquisa ter informado que não encontraram dificuldade em navegar nesse AVA, muitas revelaram terem encontrado dificuldades em acessar a disciplina, como esquecimento, falta de tempo para a realização das tarefas, excesso de trabalho, dentre outros.

A adoção de algumas medidas pode minimizar as dificuldades acima apresentadas, como, por exemplo, ensinar os alunos a criarem estratégias de organização dos estudos, em que possam conciliar vida pessoal, trabalho e lazer (Mill e Batista, 2012, apud Mill, 2018, p. 249). Para isso, os autores destacam seis categorias de estratégias para os estudos: 1) motivação pessoal e disciplina; 2) planejamento de uma agenda de estudos; 3) rotina diária de estudos; 4) evitar acúmulo de atividades; 5) utilização de recursos tecnológicos de apoio na organização dos estudos, sendo eles tradicionais ou informáticos e 6) flexibilização de agenda para estudos e imprevistos. Essas estratégias poderiam ser adotadas no início da disciplina, no período de ambientação e, até mesmo, ao longo dela, lembrando sempre ao aluno suas responsabilidades e atribuições como aluno de EaD.

Acerca da apropriação, por parte das alunas do curso de Pedagogia presencial da UFMG, dos recursos tecnológicos, pedagógicos e comunicacionais na plataforma Moodle para a aprendizagem dos fundamentos de Libras, observou-se que a maioria delas apresentava certa familiaridade com esse ambiente, no entanto, um pequeno número está participando dessa experiência pela primeira vez, o que pode causar um certo grau de estranhamento com a modalidade.

Sobre os aspectos comunicacionais, algumas alunas tiveram dúvidas nas instruções do roteiro de atividades, o que pode comprometer o andamento das tarefas, por falhas comunicacionais. Neste caso, é importante detectar quais seriam essas dúvidas, que estão presentes no roteiro, a fim de corrigir eventuais falhas de interpretação de tarefas. Apesar de uma aluna ter apresentado dificuldades nas visualizações dos períodos de abertura e fechamento dos módulos e das avaliações intermediárias, as visualizações são disponibilizadas na tela inicial de cada módulo. Além disso, os

monitores sempre encaminharam mensagens alertando sobre o início e o término dos módulos.

As questões pedagógicas mais críticas referem-se aos fóruns e às atividades não avaliativas, como pouquíssima participação das alunas do curso de Pedagogia presencial, principalmente nos fóruns. A baixa participação nos fóruns de discussão revela que este recurso está fadado ao fracasso, pois não tem atingido sua função como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem.

A necessidade de uma análise dessas participações é latente para que possa verificar se elas, realmente, estão cumprindo as finalidades de construção de conhecimento, de trocas de saberes e de experiências, com o objetivo de traçar caminhos que possam propor outra dinâmica de fóruns e/ou de atividades ou, até mesmo, outros recursos educacionais digitais que possam ser integrados ou agregados ao Moodle.

Além disso, outro dado relevante sobre a “Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG de 2005-2015” apontou que alunos de 28 cursos consideram a disciplina difícil, alertando para o fato de que a incorporação da EaD não se dá da mesma forma para todos.

Em uma outra análise apresentaram-se os dados relativos aos altos índices de retenção e de trancamento na disciplina dos cursos de licenciatura presenciais, demonstrando a necessidade de mudanças no seu *design* instrucional. Para isto é preciso que a equipe do Núcleo de Libras encontre respaldo institucional da UFMG para um diagnóstico mais amplo que possa propor intervenções que visem à diminuição dessas retenções e trancamentos.

Nos últimos anos, para atender à demanda social por uma educação superior de qualidade, a UFMG passou por uma grande expansão, principalmente no período do Reuni, com a criação de novos cursos e o aumento no número de vagas de cursos já existentes. Esta expansão tem aumentando consideravelmente o número de alunos matriculados na disciplina Fundamentos de Libras.

Dessa forma, é necessária a ampliação do quadro de pessoal do Núcleo de Libras da UFMG, pois são poucos professores e professoras para atender à grande demanda de cursos presenciais e de EaD, nos *campi* Pampulha e Montes Claros, que precisam cursar a disciplina Fundamentos de Libras. Além disso, esse Núcleo oferta também outras as disciplinas presenciais de Libras, além de cumprirem todas as tarefas que a função e o cargo exigem.

Além disso, muito em breve será criado o curso de Letras-Libras na UFMG que, com certeza, irá impactar significativamente a composição deste Núcleo. Por isso, a expansão dessa equipe é necessária e relevante, para que se possa continuar a oferecer um ensino de qualidade, tão importante e imprescindível na área da educação e da inclusão dos surdos.

Dessa forma, surge a seguinte questão: a disciplina Fundamentos de Libras pode ser oferecida para as licenciaturas e bacharelados no mesmo formato, com ementa, programas, materiais e atividades, ou ela poderia apresentar um foco diferenciado para atender a cada um destes atores, de forma mais contextualizada, de acordo com as suas funções em nossa sociedade? Como os cursos do bacharelado representaram, em 2017/1, uma porcentagem maior de alunos matriculados na disciplina (63%), em relação aos cursos licenciaturas, conforme apresentado na figura 9, a oferta da disciplina na modalidade EaD seria mais viável para esses cursos.

Assim, cabe à Pró-Reitoria de Graduação, junto com o Núcleo de Libras da UFMG e todos os cursos de licenciatura da UFMG, analisarem a possibilidade da oferta da disciplina Fundamentos Libras na modalidade presencial para todos os cursos de licenciatura, priorizando uma formação condizente com a importância da educação de surdos e com a valorização desses sujeitos em nossa sociedade.

Sabe-se que esta reestruturação não é fácil, pois envolveria mudanças estruturais em toda a UFMG, no que se refere a currículos, espaço físico e contratação de professores, dentre outras adequações. Porém, em 2008, quando se pensou na criação da disciplina de Fundamentos de Libras na modalidade de EaD para toda a comunidade universitária, foram também necessários uma estruturação



organizacional geral e um empenho colossal do Núcleo de Libras, além do envolvimento de vários atores nesse processo, possibilitando, assim, que, em 2010/1, a disciplina fosse implementada.

Além disso, o debate institucional sobre a reestruturação na oferta da disciplina Fundamentos de Libras na modalidade a distância pode fomentar mudanças atitudinais sobre a adoção de melhores práticas que corroboram o processo de inclusão educacional do sujeito surdo, com o objetivo de permitir sua inserção no mundo da comunicação e da informação. Vê-se também que a adoção dessas medidas caminha no viés de uma sociedade que, a cada dia, almeja por práticas inclusivas significativas que podem transformar a vida desses sujeitos, permitindo que eles transitem livremente nos diversos espaços do conhecimento, de forma mais justa e igualitária.

O momento também é oportuno para a busca de novos caminhos que nos convidem a pensar na importância do pedagogo no processo de inclusão educacional das crianças surdas, minimizando as dificuldades encontradas no cotidiano do processo de aprendizagem desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADOBE. **O que é PDF?** Disponível em: <<https://acrobat.adobe.com/br/pt/why-adobe/about-adobe-pdf.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

ALMEIDA, M. V. de. Da diferença e da desigualdade: lições da experiência etnográfica. In: \_\_\_\_\_. **O estado do mundo: a urgência da teoria**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2007. p. 1-24.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANDRADE, E. **História da computação: como funcionavam os disquetes**. Disponível em:

<[http://www.dsc.ufcg.edu.br/~pet/jornal/junho2014/materias/historia\\_da\\_computacao.html](http://www.dsc.ufcg.edu.br/~pet/jornal/junho2014/materias/historia_da_computacao.html)>. Acesso em: 9 out. 2018.

ARARA AZUL. **A empresa**. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/empresa>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ARAÚJO, M. D. O.; CARVALHO, A. B. G. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: SOUSA, P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 177-208.

ARAÚJO, P. M. C. **Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARAÚJO JÚNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358-368.

ARRUDA, D. T. **O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BERNARDINO, E. L. A. *et al.* O ensino de Libras na UFMG: uma experiência mais que virtual. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 2-29, set. 2014.

BERNARDINO, E. L. A.; PASSOS, R. Ensino de Libras on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011. p. 1278-1288.

BHABHA, H. K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: \_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 105-128.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, J. Competências infocomunicacionais em ambientes virtuais. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 33-38.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Resolve que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **O que é VLIBRAS?** Disponível em: <<http://www.vlibras.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **O que é software livre?** Disponível em: <<http://www.softwarelivre.gov.br/tire-suas-duvidas/o-que-e-software-livre>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/despesas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/34891-resolucoes-cne-ces-2016>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 3 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de qualidade para cursos à distância**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

BRITO, L. M. de. Ambientes virtuais de aprendizagem como ferramentas de apoio em cursos presenciais e a distância. **Revista Renole**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jul. 2013.

CABRAL, A. L. T.; CAVALCANTE, A. F. Linguagem escrita. In: CARLINI, A.; TARCIA, R. M. (Org.). **20% a distância e agora?** orientações práticas para o uso de tecnologias da educação a distancia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 52-80.

CAETANO, M. S. da M.; PASSOS, M. L. S. A utilização dos softwares vlibras e handtalk no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola regular. In: CONGRESSO REGIONAL DE FORMAÇÃO E EAD, 4., 2017, Vitória. **Anais...** Vitória, 2017. p. 1-10.

CAMPOS, M. de L. I. L. **O processo de ensino:** aprendizagem de Libras por meio do moodle da UAB-UFSCar. 2015. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CASTRO FILHO, J. A. *et al.* Portal humanas: um ambiente colaborativo para criação de projetos e comunidades virtuais para a área de Humanidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SBIE, 2005. v. 1. 1 CD-ROM.

CORREIA, R. R.; ALPERSTEDT, G. D.; FEUERSCHUTTE, S. G. O uso do método netnográfico na pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 163-174, abr. 2017.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015.

COUTINHO, L. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 310-324.

DORZIAT, A. **Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**. 1999. Disponível em: <<http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=78>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out./dez. 2013.

EDUMOBILE. **Módulo dispositivos móveis**. Disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1\\_dm.html](http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1_dm.html)>. Acesso em: 21 nov. 2018.

EDUTEIA. Disponível em: <<http://eduteia.blogspot.com>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FARE, M. L.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. de M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto**. 6. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 448 p.

FELTRIN, S. G. N. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas da UNESC: dilemas e expectativas**. 2014. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Acadêmica de Humanas, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX, 2007. 161 p.

FERREIRA, A. Y. **Construindo percursos acadêmicos e profissionais: diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG**. 2014. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, C. R. L. A disciplina de Libras na EaD no curso de Pedagogia da UFJF: o Moodle como recurso didático. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA, 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. v. 3, n. 1.

FERREIRA, F. M. R. **Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos.** 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

FERREIRA, S. de L.; BIANCHETTI, L. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 253-263, 2004.

FRANCO, C. P. Understanding digital natives' learning experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 643-658, abr./jun. 2013.

FRASCA, L. dos S. di B. **Disciplina de Libras na modalidade a distância: necessidades formativas e possíveis caminhos.** 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2017.

FREITAS, L. *et al.* Experiência na implantação do Moodle em larga escala na UFMG. In: MOODLE MOOT, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. p. 221-229.

GCF GLOBAL. **Melhore seus conhecimentos e assim, construa seu futuro.** Disponível em: <<https://www.gcfaprendelivre.org/index.do>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 65-88.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS.** São Paulo: Parábola, 2012.

GEYCY, D. O. L.; RAFAEL, D. DINF: uma plataforma online para termos da área de informática em Libras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 24., 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2018. p. 652-659.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 112 p.

GOMES, K. A.; CATAPAN, A. H. Políticas públicas de regulação de "20% a distância": acoplamento presencial-virtual nas IES brasileiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO ADISTÂNCIA, 23., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/146.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. 151 p.

\_\_\_\_\_. **O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos**. 2005. 231 p. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HISTÓRIA do Moodle. Disponível em: <[https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KOUTROPOULOS, A. Digital natives: ten years after. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, Long Beach, v. 7, n. 4, p. 525-538, 2011.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014. 203 p.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, set. 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11620/8352>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2009. 264 p.

LOPES, R. A. **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

MACIEL, C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 31-33.

MARKETING. **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/marketing/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MEIRA, F. C. M. de. **Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MENDES, E. C. **Tecnologia da informação e da comunicação na formação dos pedagogos: um olhar sobre o curso de pedagogia da FaE/UFMG**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

\_\_\_\_\_. Estudante virtual. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 246-251.

MILL, D.; BATISTA, V. L. L. Aprendizagem na educação a distância virtual: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. In: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). **Educação a distância: tão perto, tão longe**. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p. 177-194.

MILL, D.; FURLAN, M. L. Sala de aula virtual. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 575-577.

MILL, D.; SILVA, A. R. da; GONÇALVES, M. R. Materiais didáticos para educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 412-417.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOODLE statistics. Disponível em: <<https://moodle.net/stats/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.



MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2002\\_teorias\\_distancia\\_transacional\\_michael\\_moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-85.

\_\_\_\_\_. **O que é educação a distância**. São Paulo: EDUSP, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MOREIRA, P. R. *et al.* Disciplina sobre a EaD no curso presencial de Pedagogia da UFMG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/329>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MOURÃO, M. P. **Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância**. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MUTTAO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, p. 49-56, 2018. Número especial.

NATALINO, N. da S. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 13-29, jul./dez. 2011.

NEVES, I. Competência digital. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 107-109.

OLIVEIRA, B. R. de; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. S. Interação no ciberespaço e formação de professores: análise da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1441-1461, ago. 2017.

OLIVEIRA, R. S. de; CRUZ, R. L. da S.; MAGALHÃES, R. J. Uma análise sobre o aplicativo vlibras: (im)possibilidade de ser instrumento para efetivação da inclusão social via acessibilidade digital. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2017, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2017. p. 1-15.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca: procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências**, Salamanca. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Edição especial.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. Bingley: MCB University Press, 2001. 6 p.

PUCCI, B.; CESASOLI, J. F. Autonomia do estudante na educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 66-70.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC-SEESP, 2006. 120 p.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. In: MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. p. 151-178.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet**: a plataforma Moodle. 2012. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para promoção da auto eficácia materna na prevenção da diarreia infantil**: elaboração e validação. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Promoção da Saúde) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTAELLA, L. Espaço virtual. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 236-238.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTANA, J. A. de S. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em pedagogia da UNESP**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, L. F. *et al.* Desafios do ensino de Libras na educação a distância. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, p. 203-219, 2015.

SATHLER, L. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância: desafios de uma caminhada regulatória. **Colabor@** - Revista Digital da CVA-Ricesu, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 1-8, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, R. B. **Libras no curso de pedagogia da PUC/SP**: desafios e perspectivas na formação inicial de professores. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Avaliação dos cursos de graduação presenciais da UFMG**: coletânea de relatórios técnicos. Belo Horizonte, 2016a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelEst2016.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da educação inclusiva**. 2010. Disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Fundamentos-da-Educacao-Inclusiva>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Letras**: sobre o curso. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/77996>>. Acesso em: 5 jan. 2019a.

\_\_\_\_\_. **Manual de configuração do Aplicativo Moodle Mobile**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dti/wp-content/uploads/2018/10/Manual-de-configura%C3%A7%C3%A3o-do-aplicativo-Moodle-Mobile.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018a.

\_\_\_\_\_. **Matriz curricular**: pedagogia. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/MatrizesCursos/curriculo\\_pedagogia.pdf](https://www.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/MatrizesCursos/curriculo_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Minha UFMG**. Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20181/mod/page/view.php?id=47405>>. Acesso em: 10 dez. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Minha UFMG.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dti/lcc/pagina-inicial/minhaufmg-2/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Moodle:** aplicativo para dispositivos móveis. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dti/pagina-inicial/portfolio/servicos/moodle-aplicativo-para-dispositivos-moveis/>>. Acesso em: 21 ago. 2018c.

\_\_\_\_\_. **Oferta de disciplinas optativas - 2016/2.** Belo Horizonte, 2016b. Disponível em: <[https://www2.ufmg.br/pedagogia/content/download/25531/172120/file/Optativas%20\\_COLPED\\_DMTE\\_2\\_2016.pdf](https://www2.ufmg.br/pedagogia/content/download/25531/172120/file/Optativas%20_COLPED_DMTE_2_2016.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Oficinas.** Disponível em: <<http://alce.letras.ufmg.br/site/oficinas/>>. Acesso em: 29 ago. 2018d.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia-licenciatura:** sobre o curso. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2353/76910>>. Acesso em: 10 dez. 2018e.

\_\_\_\_\_. **Perguntas frequentes.** Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/promestre/sobre-o-programa/perguntas-frequentes-faqF.A.Q>>. Acesso em: 29 jan. 2018f.

\_\_\_\_\_. **Rede sem fio da UFMG.** Disponível em: <<http://www.redesemfio.ufmg.br>>. Acesso em: 9 jan. 2019b.

\_\_\_\_\_. **Regulamento.** Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/regulamento>>. Acesso em: 29 jan. 2018g.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão da UFMG 2010 a 2014.** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014>> Acesso em: 10 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro de Apoio à Educação a distância. **Formação técnico-pedagógica de tutores para a educação a distância.** Belo Horizonte, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Diretoria de Tecnologia da Informação. **Termo de compromisso de uso dos recursos de tecnologia da informação da UFMG.** Disponível em: <<https://sistemas.ufmg.br/termos-de-uso>>. Acesso em: 27 ago. 2018h.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2011. p. 87-108.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.p. 109-134

VARGAS, M. de L. F. **Formação e inserção profissional do pedagogo**: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea: observando o familiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VIAMONTE, P. F. V. S.; MEDEIROS, D. V. Libras on-line na formação de professores: a experiência da pedagogia a distancia da UFJF. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, 2012. p. 1-12.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluna

Prezada(o) aluna(o)

Você está sendo convidada(o) como voluntária a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”, conduzida pela mestrandia Maria Aparecida Pacheco, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE/UFMG (Promestre-FaE/UFMG), sob a orientação da Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, professora adjunta do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP) e professora credenciada do Promestre-FaE/UFMG e sob coorientação da Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e professora credenciada do Promestre-FaE/UFMG.

**OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O objetivo desse projeto analisar as narrativas dos alunos do curso de pedagogia presencial da UFMG que cursam a disciplina de Fundamentos de Libras na modalidade a distância. A pesquisa contribuirá para investigar as principais dificuldades e facilidades apontadas pelas alunas, na aprendizagem de uma disciplina de natureza visual-espacial, na modalidade a distância. O método de investigação para a coleta de dados será pesquisa de abordagem netnográfica. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação não-participante da sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras *on-line*, questionário fechado e entrevistas. Para triangulação das informações e análise dos dados coletados serão utilizados gráficos e tabelas, fotos da sala de aula virtual, questionário e gravação em áudio das entrevistas, para posterior transcrição.

**DESCONFORTOS E RISCOS:** Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível desconforto no momento da pesquisa para responder as questões de acordo com o interesse do pesquisador e a probabilidade de desinteresse pelas ações desenvolvidas no momento da pesquisa. Estes riscos serão minimizados pela garantia da confidencialidade dos dados que se julgarem pessoais e assegurar de que os resultados não serão relacionados à figura dos participantes e que o desempenho na disciplina não será medido exclusivamente pelos resultados da pesquisa.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado

sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada sob a responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Caso tenha dúvidas relacionados aos aspectos éticos da pesquisa, o Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de ética em Pesquisa da UFMG, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II, sala 2005, 2º andar, telefone (31) 3409-4592 ou pelo e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_  
 Rubrica do aluno participante: \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “pesquisa “A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018  
 Assinatura do aluno participante Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018  
 Assinatura da pesquisadora (mestranda) Data

Dados da pesquisadora:

Nome: **Maria Aparecida Pacheco**

Endereço: Av. Taboão da Serra, 337, Itaipu - CEP: 30.692-610-BH/MG

Telefone Fixo: (31) 33877789 - Celular: (31) 98863-4923

E-mail: [pacheco@demet.ufmg.br](mailto:pacheco@demet.ufmg.br)

## **Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora**

Prezada Professora do Núcleo de Libras da UFMG

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”, conduzida pela mestrandia Maria Aparecida Pacheco, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE/UFMG (Promestre-FaE/UFMG), sob a orientação da Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, professora adjunta do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP) e professora credenciada do Promestre-FaE/UFMG e sob coorientação da Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação e professora credenciada do Promestre-FaE/UFMG.

**OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O objetivo desta pesquisa é analisar como os alunos do curso de pedagogia presencial da UFMG apropriam-se dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio da disciplina de Fundamentos de Libras, oferecida na modalidade a distância. Neste estudo pretendemos analisar a forma como os alunos do curso de Pedagogia presencial apropriam-se dos recursos tecnológicos, pedagógicos e comunicacionais para a aprendizagem dos fundamentos de Libras. A pesquisa contribuirá para investigar as principais dificuldades e facilidades apontadas pelos alunos, na aprendizagem de uma disciplina de natureza língua visual-espacial, na modalidade a distância. O método de investigação para a coleta de dados será pesquisa de abordagem netnográfica. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação não-participante da sala de aula virtual da disciplina Fundamentos de Libras, questionário *on-line* e entrevistas semiestruturadas. Para triangulação das informações e análise dos dados coletados serão utilizados gráficos e tabelas, *print screen* das telas da sala de aula virtual da disciplina, questionário *on-line* e gravação de áudio das entrevistas para posterior transcrição.

**DESCONFORTOS E RISCOS:** Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível desconforto no momento da pesquisa para responder as questões de acordo com o interesse do pesquisador e a probabilidade de desinteresse pelas ações desenvolvidas no momento da pesquisa. Estes riscos serão minimizados pela garantia da confidencialidade dos dados que se julgarem pessoais e assegurar de que os resultados não serão relacionados à figura dos participantes e que o desempenho da disciplina não será medido exclusivamente pelos resultados da pesquisa.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado



sem a sua permissão. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada sob a responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Caso tenha dúvidas relacionados aos aspectos éticos da pesquisa, o Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de ética em Pesquisa da UFMG, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II, sala 2005, 2º andar, telefone (31) 3409-4592 ou pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018  
Assinatura do participante Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018  
Assinatura da pesquisadora (mestranda) Data

Dados da pesquisadora:

Nome: **Maria Aparecida Pacheco**

Endereço: Av. Taboão da Serra, 337, B. Itaipu - CEP: 30.692-610 / BHte – MG

Telefone Fixo: (31) 33877789 - Celular: (31) 98863-4923

E-mail: pacheco@demet.ufmg.br

**Anexo 3 – Anuência do Núcleo de Libras da UFMG**CARTA DE ANUÊNCIA

O Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG, AUTORIZA a coleta de dados da pesquisa intitulada "ENSINO DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL", realizada pela pesquisadora Maria Aparecida Pacheco, sob a orientação das professoras Gláucia Maria dos Santos Jorge, orientadora (CEAD/UFOP) e Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, coorientadora (FaE/UFMG), para fins de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre-Fae/UFMG), com a inclusão da pesquisadora em uma sala de aula virtual da disciplina LET.223 – Fundamentos de Libras *on line* e a realização de entrevistas semiestruturas com a equipe do Núcleo de Libras da Fae-UFMG, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Belo Horizonte, 03 de abril de 2018



Profª Elidéa Lúcia Almeida Bernardino  
Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG



Profª Rosana Passos  
Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG



Profª Giselli Mara da Silva  
Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG



Profª Michelle Andrea Murta  
Núcleo de Libras da Faculdade de Letras da UFMG

**Anexo 4 – Questionário *on-line* e impresso****Sobre você**

- 1 - Nome: \_\_\_\_\_  
2 - E-mail: \_\_\_\_\_  
3 - Celular com DDD: \_\_\_\_\_  
4 - Qual a sua faixa etária:  
( ) 18 a 24  
( ) 25 a 29  
( ) 30 a 39  
( ) Acima de 40 anos

**Sobre seu curso e a disciplina de Fundamentos de Libras *on-line***

- 5 - Em qual turno você estuda:  
( ) Manhã ( ) Noite
- 6 - Sua situação na disciplina é:  
( ) Estou cursando a disciplina pela primeira vez  
( ) Retornei a disciplina depois de ser reprovado  
( ) Retornei a disciplina depois de uma desistência
- 7 - Em qual local você mais acessa essa disciplina?  
**(É possível marcar mais de uma opção)**  
( ) Em casa  
( ) Na faculdade  
( ) No trabalho  
( ) outro: \_\_\_\_\_
- 8 - Com que frequência você acessa os conteúdos da disciplina e realiza as atividades?  
( ) Todos os dias da semana  
( ) 4 a 6 vezes por semana  
( ) 2 a 3 vezes por semana  
( ) Uma vez por semana  
( ) Ocasionalmente (menos de 4 vezes por mês)
- 9 - Qual(is) o(s) dispositivo(s) mais utilizado(s) por você para acessar a disciplina?  
**É possível marcar mais de uma opção**  
( ) Desktop ( ) Notebook  
( ) Celular ( ) Tablet

**Sobre seu vínculo empregatício**

- 10 - Você está trabalhando atualmente?  
( ) Sim ( ) Não
- 11 – Qual a sua função?

- Professor(a) em escola pública
- Professor(a) em escola particular
- Monitor(a)/estagiário(a) em escola pública
- Monitor(a)/estagiário(a) em escola particular
- Não trabalho na área da educação
- Não se aplica

12 – Você trabalha em quantos turnos?

- Um turno
- Dois turnos
- Não se aplica

### **Sobre sua experiência na Educação a Distância e no Moodle**

13 - Você já cursou algum curso ou disciplina na modalidade a distância?

- Sim, uma vez
- Sim, mais de uma vez
- Não, é a primeira vez

14 - Neste curso ou disciplina você foi orientado sobre como cursar uma disciplina/curso na modalidade a distância?

- Sim
- Não
- Não me lembro
- Não se aplica

15 - Neste curso ou disciplina houve alguma orientação sobre como utilizar a plataforma Moodle?

- Sim
- Não
- Não me lembro
- Não se aplica
- Outro: \_\_\_\_\_

### **Sobre o acesso a disciplina**

16 - Até o momento, você encontrou alguma dificuldade para acessar a disciplina no Moodle da minhaUFMG

- Não (Ir para o item 18)
- Sim
- Um pouco

17 - Quais foram as dificuldades encontradas?

- Falta de tempo
- Internet com conexão lenta
- Pouca de familiaridade com o uso de computadores
- Pouca de familiaridade com o Moodle
- Acesso a disciplina somente pelo computador da Faculdade
- Acesso a disciplina somente pelo celular
- Esqueço de acessar a disciplina na plataforma virtual
- Outro: \_\_\_\_\_

**Sobre a disciplina Fundamentos de Libras**

18 - Você sabe quem é o seu monitor na disciplina?

- Sim  
 Não  
 Não fui incluído ainda em nenhuma turma e estou sem monitor

19 - Até o momento, você teve algum(ns) problema(s) para navegar na plataforma Moodle (ambiente virtual da disciplina)? **É possível marcar mais de uma opção**

- Não.  
 Sim, mas o problema foi resolvido com a ajuda do(a) Monitor(a) por meio de mensagem  
 Sim, mas o problema foi resolvido com a ajuda do(a) Monitor(a) indo pessoalmente ao Núcleo de Libras  
 Sim, mas o problema foi resolvido com a ajuda de terceiros  
 Sim, mas resolvi o problema consultando a internet  
 Outro: \_\_\_\_\_

20 - Até o momento, você precisou utilizar a internet para acessar algum tutorial sobre como usar alguma(s) ferramenta(s) do Moodle? **É possível marcar mais de uma opção**

- Não tive problemas em navegar na plataforma Moodle  
 Não, essas dúvidas foram sanadas com ajuda do tutor  
 Não, as dúvidas foram sanadas com ajuda de terceiros  
 Sim, pesquisei por tutoriais impressos  
 Sim, pesquisei por tutoriais em vídeos  
 Outro: \_\_\_\_\_

21 - Você acessou a aba "Sobre a disciplina" e leu as informações importantes sobre a disciplina e o Moodle?

- Sim, li todo o conteúdo disponibilizado  
 Sim, li parte do conteúdo disponibilizado  
 Não, porque falta de tempo  
 Não, porque não sabia desta aba  
 Outro: \_\_\_\_\_

22 - Até o momento, você precisou utilizar a aba "Dúvidas Frequentes", onde é disponibilizado o "F.A.Q - Perguntas mais frequentes"?

- Sim  
 Não  
 Não, porque não sabia desta aba

23 - Até o momento, você teve alguma dúvida em relação as instruções do "Roteiro de atividades" da semana?

- Não  
 Sim, tive poucas dúvidas  
 Sim, tive muitas dúvidas  
 Outro: \_\_\_\_\_

24 - Até o momento, você utilizou o "Material de Apoio" da semana?

- Sim, utilizei todos
- Sim, utilizei algum
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

25 - Até o momento, você considera que o material didático (textos, vídeos, slides), tem contribuindo para o seu aprendizado nos Fundamentos da Libras?

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não sei informar

26 - Até o momento, as informações sobre o período de abertura e fechamento dos módulos (aulas semanais) e das avaliações intermediárias foram fáceis de serem visualizadas?

- Sim
- Não, tive alguma dificuldade em encontrar algumas datas
- Não, tive muita dificuldade em encontrar algumas datas
- Outro: \_\_\_\_\_

27 - Até o momento, você teve algum problema para abrir os vídeos em Libras?

**É possível marcar mais de uma opção**

- Não  Sim, mas foi resolvido com a ajuda no monitor
- Sim, mas foi resolvido consultando a internet
- Sim, mas foi resolvido com a ajuda de terceiros
- Sim e não consegui abri-lo(o)
- Não abri nenhum vídeo ainda

28 - Até o momento, você já participou dos fóruns de discussão:

- Sim, participei de todos
- Sim, participei de alguns
- Não participei de nenhum fórum até o momento

29 - Você considera que os fóruns são importantes ferramentas para a construção do conhecimento dos Fundamentos da Libras?

- Concordo plenamente  Concordo parcialmente
- Não concordo  Não sei informar

30 - Até o momento, você já respondeu algum(ns) questionário(s) da semana?

- Sim, todos
- Sim, alguns
- Não

31 - Você considera que as "atividades não avaliativas" são importantes instrumentos para a construção do seu conhecimento nos Fundamentos da Libras?

- Concordo plenamente  Concordo parcialmente
- Não concordo  Não sei informar

**Anexo 5—Roteiro da Entrevista 1: Núcleo de Libras da Fale-UFMG**

a - Professora gostaria que você contasse um pouco sobre como foi sua trajetória aqui na UFMG, desde o início em que você foi contratada para lecionar a disciplina de Libras até os dias de hoje. Quais os desafios e as mudanças ocorridas desde então em relação ao oferecimento da disciplina de Fundamentos de Libras *on-line*?

b - A disciplina é distribuída em quantas turmas? E qual o número de alunos por turma?

c - Como é a distribuição para os alunos presenciais? Neste caso, gostaria de saber por exemplo, se os alunos de determinado curso podem escolher a turma ou se a turma já é montada para o curso com determinado número de vagas.

d - Há diferenciação entre o número de vagas para cursos em que a disciplina é obrigatória e para os que não são?

e- Em relação ao tutor/monitor ele pode trabalhar com uma turma mista (vários cursos)?

f - Os alunos da pedagogia presencial são concentrados na turma e com um mesmo tutor?

g - Como a disciplina é organizada e operacionalizada? Qual é a equipe (professores, tutores, coordenadores...). Qual a carga horária *on-line* e presencial? Quantos encontros?

h - Quais os setores e pessoas da UFMG dão suporte a disciplina?

i – A disciplina é oferecida na modalidade presencial somente para o curso de Letras? Porque ela é oferecida somente para os alunos curso de letras?

j - Há alguma preparação para o aluno de curso presencial cursar uma disciplina a distância? A disciplina é oferecida com o pressuposto de que o aluno já é familiarizado com o AVA Moodle?

k - Qual a estrutura oferecida para os alunos dos cursos presenciais que difere dos alunos a distância? Os alunos presenciais têm apoio de tutores presenciais?

l - A disciplina é oferecida com o pressuposto de que o aluno já é familiarizado com o AVA Moodle. Quais são as ações para a inclusão dos alunos que enfrentam dificuldades e ao uso da plataforma Moodle e com as TDIC?

**Anexo 6 –Roteiro da Entrevista 2: aluna do curso de pedagogia presencial**

1 – Qual o seu nome?

2 – Eu gostaria que você me falasse um pouco da sua a experiência em educação a distância?

3 – E na disciplina de Fundamentos de Libras? Como tem sido a experiência de cursar esta disciplina a distância?

4 – Em relação aos fóruns, como foi? Você entrava? Participava, e aí?

5 – E o trabalho final do vídeo? Você conseguiu fazer? Me conta como foi.

6 – Quais conteúdos da disciplina você considera importante para atuar na educação de surdos?

7 - Na sua opinião qual a contribuição da disciplina para a sua formação como educador de surdos?

8 – Irei apresentar uma cartilha como produto educacional. Nesta cartilha irei indicar vários materiais para o ensino de surdos nas séries iniciais. Que sugestões você poderia me dar?

9 – Pelo questionário que você respondeu, vi que você está cursando a disciplina de Fundamentos de Libras pela 2ª vez. O que aconteceu?

10 – O que você gostaria de contar sobre essa experiência?

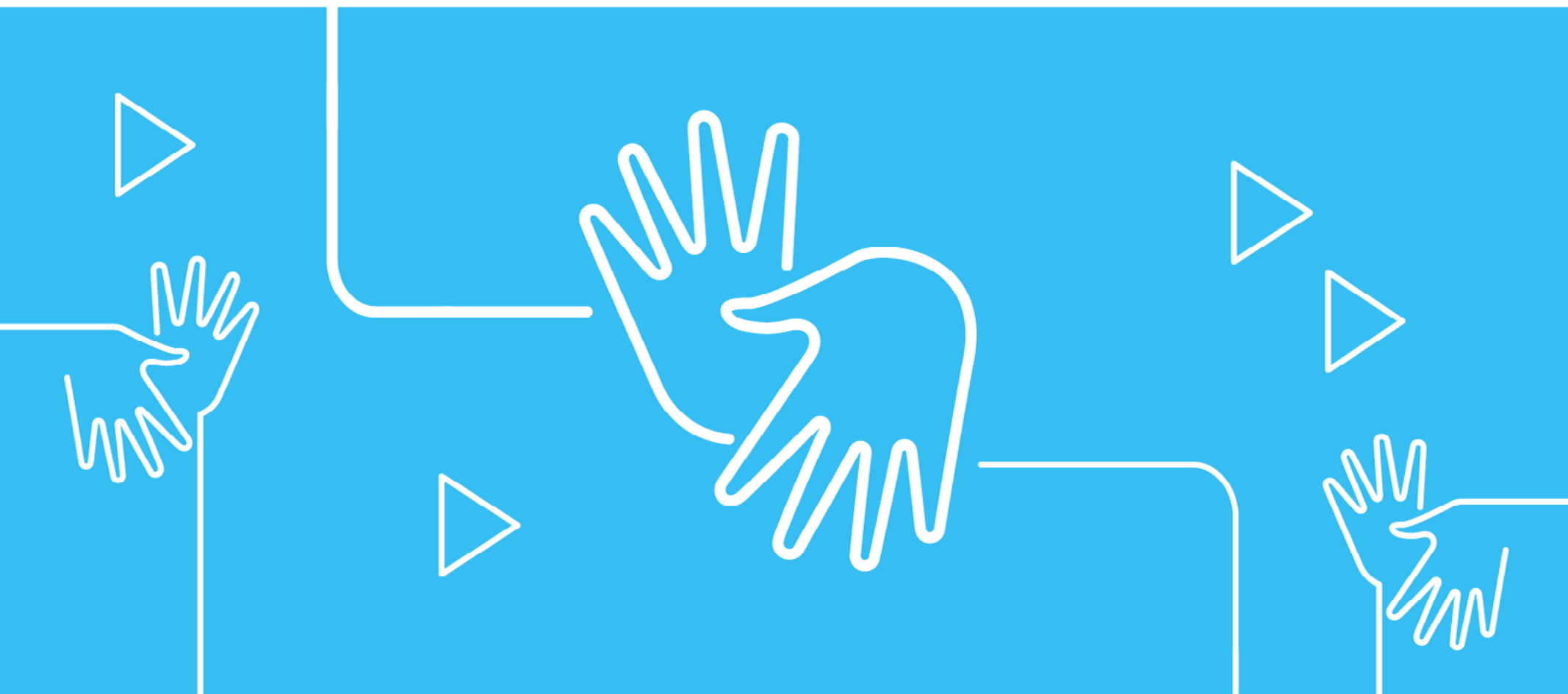


**APÊNDICE: Produto Educacional: Educação de Surdos - Indicação de Materiais  
Educaçãoais**

Maria  
Aparecida  
Pacheco

# Educação de surdos

Indicação de  
Materiais  
Educativos



**AUTORIA**

Maria Aparecida Pacheco  
Mestre em Educação e  
Docência - FaE/UFMG

**PROJETO GRÁFICO E CRIAÇÃO DA CAPA**

Filipe Rodrigues de Almeida

**ORIENTAÇÃO**

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge  
Universidade Federal de Ouro Preto

**REVISÃO LINGUÍSTICA**

Lácio Revisão

**COORIENTAÇÃO**

Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos  
Universidade Federal de Minas Gerais

**COLABORADORES**

Ana Carolina Machado Ferrari  
Leonardo Rocha Dutra

---

P116e Pacheco, Maria Aparecida.  
Educação de surdos: sugestões de recursos educacionais [manuscrito] / Maria Aparecida Pacheco  
– 2018.  
79 p., enc.: il.

Orientadora: Gláucia Maria dos Santos Jorge.  
Coorientadora: Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Bibliografia: p. 64-65.  
1. Surdos - Educação. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Educação inclusiva. I. Jorge, Gláucia Maria dos Santos. II. Campos, Regina Célia Passos Ribeiro. III. Título. IV. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação.

CDD: 371.912

---

Permitida a reprodução sem fins lucrativos, parcial ou total, por qualquer meio, se citada à fonte e o sítio da internet onde pode ser encontrado o original.

## Caras professoras e caros professores,

Este caderno faz parte do produto educacional resultante de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, intitulada “A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL SOBRE A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”.

Seu objetivo é oferecer aos professores da educação infantil e das séries iniciais e finais do ensino fundamental a indicação de diversos materiais sobre a Educação de Surdos, que dialoguem com a sua formação docente, a fim de contribuir para a reflexão e discussão sobre ensino de Português como segunda língua para as crianças surdas.

Conhecer os sujeitos surdos, sua cultura e comunidade, assim como as particularidades da Língua Brasileira de Sinais – Libras – nos possibilita entender como o reconhecimento da Libras, enquanto primeira língua desses sujeitos, é tão importante na sua trajetória educacional e, principalmente, no processo de aprendizagem do português escrito como segunda língua.

Esperamos que este material seja útil em seu dia-a-dia, contribuindo com a busca, elaboração e adaptação de materiais didáticos pautados na perspectiva da escolarização e inclusão dos alunos surdos na escola.

**Maria Aparecida Pacheco**

*Mestre em Educação e Docência  
Faculdade de Educação da UFMG*



# Sumário

<b>1</b> História da Educação de Surdos.....	<b>5</b>	<b>11</b> Dicionários de Libras.....	<b>41</b>
<b>2</b> Educação de Surdos.....	<b>14</b>	<b>12</b> Software e Aplicativos.....	<b>45</b>
<b>3</b> Leis e Decretos.....	<b>18</b>	<b>13</b> Uso das tecnologias em sala de aula.....	<b>59</b>
<b>4</b> Instituições.....	<b>20</b>	<b>14</b> Jogos para aprendizagem da Libras pelo professor.....	<b>52</b>
<b>5</b> Atendimento Educacional Especializado.....	<b>23</b>	<b>15</b> Literatura infantil em Libras.....	<b>54</b>
<b>6</b> O Intérprete de Libras na Sala de aula.....	<b>25</b>	<b>16</b> Filmes e animações.....	<b>57</b>
<b>7</b> Ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda Língua.....	<b>27</b>	<b>17</b> Sites.....	<b>62</b>
<b>8</b> Ensino de Libras para crianças surdas.....	<b>32</b>	<b>18</b> Cursos de Libras e Espaços.....	<b>67</b>
<b>9</b> Ensino de Libras como segunda língua para ouvinte.....	<b>35</b>	<b>19</b> Referências.....	<b>72</b>
<b>10</b> Livros físicos.....	<b>37</b>		

# 1

## História da Educação de Surdos

Os sujeitos surdos têm encontrado, ao longo de sua trajetória histórica, inúmeros entraves educacionais e sociais no seu processo de inclusão e socialização, com diversas concepções equivocadas que, muitas vezes, acabam excluindo-os do meio social e negando-lhes o acesso a algum tipo de instrução, de informação e até mesmo de comunicação. Os estudos sobre o direito dos surdos a uma educação de qualidade e de terem sua língua reconhecida oficialmente nos diversos segmentos da vida social estão pautados em lutas históricas, sociais, políticas e educacionais.

## Da Antiguidade até grande parte da Idade Média

Pensava-se que os surdos não fossem educáveis, a sociedade vinculava a surdez à falta de inteligência, excluindo estes sujeitos do meio social, forçando-os à escravidão e até mesmo condenando-os a morte.

Para os Romanos, os surdos e mudos de nascença não tinham direito legais, sendo impossibilitados de fazerem testamento e receberem herança e, como não ouviam, a possibilidade de educá-los era absurda. Se a pessoa nascesse ouvindo e, perdesse a audição ou a voz por acidente ou doença, seus direitos eram garantidos (GUARINELLO, 2007).

## Idade Média

Sobre a influência da Igreja Cristã, o infanticídio foi condenado e os surdos foram tratados como imbecis e suas “anormalidades” eram atribuídas a causas sobrenaturais. Acreditava-se na inferioridade dos surdos, pois uma vez que eles não falavam então não entenderiam os códigos e dogmas religiosos e não podiam confessar seus pecados, sendo assim não poderiam ter a chance da salvação divina, assim como não podiam casar-se e, muito menos, receberem herança.

A ideia de que os surdos eram destituídos da condição de educação persistia. Eles ainda eram vistos como seres irracionais, primitivos, não educáveis, não cidadãos; pessoas castigadas e enfeitadas, como doentes privados de alfabetização e instrução. (STROBEL, 2008).

## Final da Idade Média

Filósofos e pensadores começaram a difundir a ideia de que os surdos poderiam aprender e iniciaram, assim, a educação formal dos surdos (FERNANDES, 2007).

O monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de León (1510-1584), considerado o primeiro professor de surdos da história, foi chamado para educar crianças nobres por meio do alfabeto manual ou datilológico, para que elas pudessem ser reconhecidas como pessoas nos termos da lei e terem o direito de herdar os títulos e as propriedades da família. Seu objetivo era ensinar seus alunos a falar, primeiramente, por meio do alfabeto manual, da leitura e da gramática. Infelizmente, ele não publicou nada em vida e, depois de sua morte, sua metodologia caiu no esquecimento (GUARINELLO, 2007).



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=638129>  
Figura 1 -Monumento em Madrid de Pedro Ponce de León ensinando um aluno (Por Luis García, CC BY-SA 3.0)



Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publica o primeiro livro ilustrado sobre a Educação de surdos e o alfabeto manual. Apesar de Bonet ser o pioneiro na educação formal de surdos, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) é apontado como o precursor na desmutização de Surdos, priorizando a fala e proibindo o uso de gestos (FERNANDES, 2007).



Figura 2 - Selo comemorativo Samuel Heinicke

## Século XVIII

Samuel Heinicke (1729-1790), conhecido como o fundador do Oralismo, inaugura a primeira escola para surdos na Alemanha, utilizando a linguagem oral na educação de surdos, recorrendo, porém, aos sinais gestuais algumas vezes (GUARINELLO, 2007).

Entre os séculos XVI até a metade do século XVIII, as iniciativas de oralização dos surdos, de caráter individual e destinado à nobreza, priorizavam a desmutização dos surdos, marginalizando e discriminando a utilização da comunicação visual como forma de comunicação e interação (FERNANDES, 2007). Em oposição, algumas correntes propunham o método gestual, que privilegiava a forma de comunicação natural dos surdos.

## Segunda metade do século XVIII

Na França, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), o primeiro educador que considerou que os surdos tinham uma língua e a figura mais importante na educação destes sujeitos, priorizou o atendimento aos surdos de rua. Aprendendo com eles a língua de sinais, L'Épée reconheceu os gestos como uma forma de comunicação, criando com isto oportunidades para o avanço na educação dos surdos. Ele difundiu seus métodos entre escolas e praças públicas e, ao longo do tempo, foi ganhando inúmeros discípulos, sendo suas práticas difundidas pela França e depois por toda a Europa (FERNANDES 2007).



Figura 3 - Selo Francês do abade L'Épée

O século XVIII foi o período mais fértil da educação dos surdos, devido ao aumento de escolas para surdos e a utilização da língua de sinais por professores surdos. Pela concepção oralista, começaria a história de submissão coletiva dos surdos à língua majoritária imposta pelos ouvintes.

## Século XIX

Em 1817, é inaugurada nos Estados Unidos a primeira escola pública para surdos, com a ajuda de Thomas Hopkins Gallaudet, o primeiro americano a se interessar pela educação de surdos e considerado a figura mais importante no desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda nos Estados Unidos. Em Paris, ele conheceu o método de L'Épée e de Laurent Clerc, um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris (GUARINELLO, 2007).

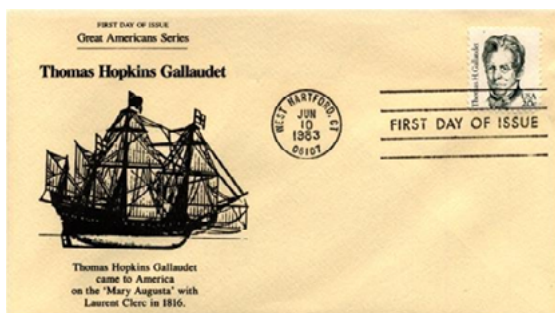


Figura 4 - Selo Americano em homenagem a Thomas Gallaudet

Fonte: <http://s3.amazonaws.com/magoo/ABAAA9p8AA-6.png>



Figura 5 - Instituto de Educação de Surdos-Mudos fundada por Dom. Pedro II

Fonte: <https://vejario.abril.com.br/cidades/instituto-nacional-de-educacao-de-surdos-completa-160-anos/>

No Brasil, em 1857, sob a iniciativa do Imperador D. Pedro II e com a colaboração do surdo francês Ernest Huet, é fundada a primeira escola de surdos no Rio de Janeiro. Desde então, o “Imperial Instituto de Surdos-Mudos”, atualmente denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”, oferece educação intelectual, moral e religiosa a meninos e meninas (STROBEL, 2008).

Em 1869, com a morte do instrutor surdo Laurent Clerc, a afirmativa de que o método gestual era prejudicial à aprendizagem da linguagem oral era defendida também por filósofos, religiosos e vários profissionais. Nesse século, a difusão do oralismo puro intensificou-se e o antagonismo entre os métodos francês (gestual) e alemão (oral) ficou evidente (FERNANDES, 2007).

Em 1880, representantes de todo o mundo reuniram-se no II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, conhecido como o Congresso de Milão, e deliberaram que o método oral era o mais eficiente na educação de surdos.



Figura 6 - Ensinando surdos-mudos a falar (Ilustração de W. H. Margetson para o livro *Deaf and Dumb Land*, 1896)

A corrente oralista ganhou força no século XIX com a medicalização da surdez, baseada na concepção clínico-terapêutica. Influenciada pelo poder da medicina, essa concepção tinha como objetivo corrigir as anormalidades, tornando o centro do processo pedagógico o ouvido defeituoso, e não o sujeito, obrigando os surdos a falarem e impedindo o uso da língua de sinais. (FERNANDES, 2007).

A ausência de comprovação científica para a cura da surdez e as práticas que não responderam satisfatoriamente aos anseios de seus fundamentos, atitudes e procedimentos, aliadas ao fracasso educacional dos sujeitos surdos, contribuíram para a desestabilização deste modelo de atendimento.

## Século XX

A partir de 1960, movimentos culturais localizados principalmente nos Estados Unidos abrangeram as minorias étnicas e culturais dos mais diversos tipos, como os negros, indígenas, latinos, etc. que, apoiados por diversos setores que representam a sociedade, organizaram-se em movimentos sociais na reivindicação ao direito de uma cultura própria, de terem suas diferenças garantidas e reconhecidas, denunciando a discriminação à qual estavam sendo submetidos (MOURA, 2000, *apud* RODRIGUES, 2008).

Este movimento estendeu-se também às pessoas com deficiência, assim como também aos surdos, que encontraram uma oportunidade para que suas “vozes”, mediadas pelas línguas de sinais, fossem ouvidas pelas pessoas ouvintes.

Neste mesmo período, estudos



Figura 7 - Willian Stokoe

na área de linguística e sociolinguística demonstram a lógica formal e funcional da multiplicidade de línguas e culturas humanas existentes. Várias línguas de povos considerados primitivos são estudadas. Abre-se então o leque também para os estudos linguísticos das línguas de sinais em vários países, com a representação pioneira do

linguista norte-americano Willian Stokoe, com seus estudos sobre a American Sign Language (ASL), a Língua Americana de Sinais - ASL (GUARINELLO, 2005. RODRIGUES, 2008).

No campo da psicologia, descobri-se a importância da linguagem no pensamento simbólico e no raciocínio lógico, assim como também são apresentadas pesquisas realizadas com crianças surdas, filhos de pais surdos, que apresentavam um desempenho superior em testes de inteligência, de desenvolvimento acadêmico, de aprendizado de segunda língua, dentre outros aspectos,

em comparação às crianças surdas filhas de pais ouvintes (FERNANDES, 2007).

A partir de então, a concepção que vincula o ouvinte à normalidade e o surdo à deficiência passa a ser questionada. Se o normal é ter uma língua e se o anormal é a ausência de língua e tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc.), com a língua de sinais como língua dos surdos, o estatuto do que é “normal” também sofre mudanças (SANTANA; BERGANO, 2005).

Nessa nova visão socioantropológica, cujo foco é o sujeito e não a deficiência, entende-se a surdez como uma experiência visual onde os surdos encontram, de maneira específica, uma forma de construir sua realidade histórica, política, social e cultural, concebendo a surdez como uma diferença. Sendo assim, passou-se a utilizar o termo “surdo” para se referir aos sujeitos, que independente do grau de perda auditiva, reconhecem-se como surdos, valorizam e utilizam a experiência visual e se apropriam da língua de sinais como meio de comunicação e expressão (RODRIGUES, 2008).

Com a incorporação da língua de sinais nas práticas escolares e com a perspectiva do bilinguismo, que defende o aprendizado da Língua de Sinais como língua materna e da língua oral como segunda língua para o aprendizado de uma língua escrita, mudanças significativas na educação de surdos foram sendo implementadas.

# 2

## Educação de Surdos



A inclusão de alunos surdos no ensino regular tem sido um grande desafio para a escola. Pesquisas no Brasil e no exterior apontam que um número significativo de crianças surdas, que passam vários anos na escola, têm um desempenho aquém ao dos alunos ouvintes (LACERDA, 2006). Nas escolas, as crianças surdas têm sido alfabetizadas em uma língua, que não é, em alguns casos, a sua língua materna. Isto tem acontecido porque muitos professores não conhecem as particularidades da língua de sinais e não têm ainda consciência da importância da Libras na vida desses sujeitos. Neste sentido, a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas que permeiam a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue de educação, com a coexistência destas duas

línguas em sala de aula, a fim de garantir a estas crianças seu desenvolvimento de forma efetiva.

Em relação ao ensino de português escrito para as crianças surdas na rede regular de ensino, os professores têm-se deparado com algumas lacunas advindas de seu processo formativo no ensino superior. Estas lacunas, além de prejudicarem o ensino destes alunos de forma satisfatória e inclusiva, também causam uma sensação de frustração por parte dos professores, que se sentem, muitas vezes, incapazes de compreender toda a complexidade que esse ensino lhes propõe. Desta forma, o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, precisa estar muito bem instrumentalizado para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da criança surda para que esta possa seguir as séries finais do ensino fundamental de forma satisfatória e em sintonia com o ensino a que essas séries iniciais se propõem.

Além disto, o professor, em seu processo formativo, deve compreender e entender qual é o papel de atuação do intérprete de língua de Libras em sala de aula e aproveitar todas as possibilidades que esta junção pode oferecer, com uma parceria





Fonte: <http://www.rinoticias.com/2017/11/ministerio-da-educacao-apoiara-formacao-de-professores-para-educacao-de-surdos/>

Figura 8 – Língua Brasileira de Sinais - Libras

significativa e responsável, em prol de uma educação inclusiva de qualidade que promova, de fato, o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pela Comunidade Surda Brasileira como forma de comunicação e expressão. A legitimidade e reconhecimento desta língua foi regulamentada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

A partir de então, a Libras ganha status oficial de língua, sendo reconhecida como a língua das comunidades surdas brasileiras. Pereira (2014) destaca que, apesar dos efeitos positivos

da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, ainda não foram percebidos resultados significativos no processo educacional das crianças surdas em relação à compreensão e ao uso da Língua Portuguesa.

Em sala de aula, a criança surda não compartilha a mesma língua com os outros alunos e o professor, o que pode gerar situações de segregação e discriminação, já que a falta de uma língua em comum dificulta a interação. Ao aprenderem o uso social do português escrito como segunda língua, por meio da leitura e da escrita, essa criança terá acesso a diversas fontes de informação, imprescindíveis para o seu desenvolvimento educacional, pessoal e social. No caso dos alunos surdos, esta apropriação é muito mais do que facilitadora para o acesso à informação e conhecimentos acadêmicos: são instrumentos de direito e de cidadania.

Devido aos problemas enfrentados por estas crianças ao longo dos anos no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, percebe-se a importância da formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

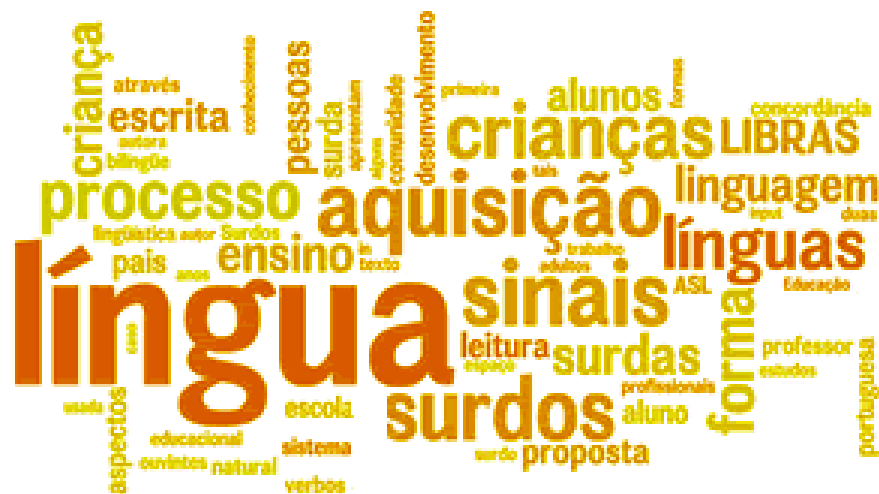


Figura 9 – Educação de Surdos

Fonte: <https://www.avp.pro.br/course/view.php?id=15>

# 3

## Leis e Decretos



### **Lei nº 8.160 de 1991**

Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm)

### **Lei nº 10.436 de 2002**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)

### **Lei nº 10.845 de 2004**

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm)

### **Decreto 5.626 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.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626)

### **Lei nº 11.796 de 2008**

Institui o Dia Nacional dos Surdos.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)

### **Portaria Normativa MEC 20/2010 de 2010**

Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192)

### **Lei nº 13.055 de 2014.**

Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração.

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm)

### **Lei nº 13.146 de 2015**

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

# 4

## Instituições





Figura 10 – Logo do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

## INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

O INES é o centro de referência nacional na área da surdez, que tem o papel de subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, estimulando e assegurando o desenvolvimento global da pessoa surda, com pesquisas que promovem a construção e divulgação de materiais pedagógicos na área da surdez em todo o território nacional.

<http://www.ines.gov.br/>



Figura 11 – Logo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

## FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Entidade filantrópica sem fins lucrativos de apoio à Comunidade Surda. Presente em várias cidades do Brasil, defende os interesses da Comunidade Surda em termos de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, bem como a defesa de seus direitos.

<https://feneis.org.br/>

Feneis Minas Gerais:

<http://mg.feneis.org.br/>



Figura 13 – Logo do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

## Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS

Esse centro tem o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.

Nos links abaixo, encontram-se os endereços do CAS em todo o Brasil:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192)



Figura 14 – Logo da Associação dos Surdos de Minas Gerais

## Associação dos Surdos de Minas Gerais

Fundada em 1956, tem como objetivos promover o bem-estar, a proteção, a assistência em geral das pessoas surdas de todas as idades, nos vários ambientes sociais, assim como também estimular estudos e pesquisas relativos ao surdo e a surdez.

<https://www.asmg.org.br/>

# 5

**Atendimento  
Educativo  
Especializado**







Figura 15 - Livro "Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com Surdez"

## Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com Surdez

Conhecer as possibilidades de ensino dos alunos surdos, que aprendem nas turmas regulares de ensino, tendo como retaguarda o Atendimento Educacional Especializado – AEE, é a proposta deste livro produzido pelo Ministério da Educação. Partindo desta concepção, o AEE, oferecido aos alunos surdos, visa a complementação da formação destes sujeitos e não a sua substituição ao ensino regular.

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)



Figura 16 - Livro "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar"

## A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez

Apresenta o AEE como uma modalidade complementar ou suplementar a classe comum, no atendimento às pessoas com surdez, numa perspectiva inclusiva.

<https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>

# 6

## O Intérprete de Libras na sala de aula





Fonte: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=biblioteca&idt=liv&cat=26&idbib=868>

Figura 17 – Livro “Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva”

## Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva

Este livro aborda a questão da inserção do intérprete de Libras, em situação de interação na sala de aula, entre o aluno surdo, professor e demais alunos da sala, como uma das práticas da Política de Educação Inclusiva vigente no País.

<https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/12>



Figura 18 – Intérprete de Libras

Fonte: <https://www.caridade.ce.gov.br/infoma.php?id=321>

## Intérprete Educacional: Teoria versus prática

Nesse artigo, os autores propõem analisar, questionar, discutir e comparar a teoria e a prática do intérprete educacional, que não é um professor, mas faz parte da educação dos surdos, sendo um profissional que está construindo sua identidade.

[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/interprete\\_educacional.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/interprete_educacional.pdf)

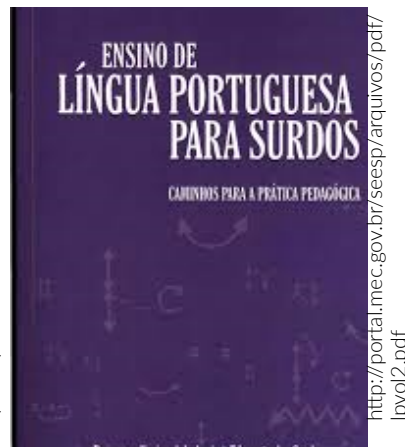
# 7

## Ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda Língua





<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv1.pdf>



<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv2.pdf>

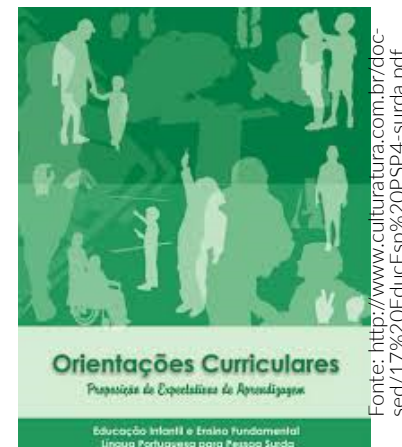
Figuras 19 – Livro “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica - v.1 e v.2”

## Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica – Volume 1 e 2

Criado em 2004, estes volumes têm como o objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que atuam com a Educação de Surdos, apresentando questões teóricas, inicialmente, e depois práticas, com exemplos de oficinas temáticas de projetos educacionais, em que o professor pode adaptar e recriar, de acordo com as especificidades de cada situação em seu contexto escolar.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv1.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv2.pdf>



Fonte: <http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP4-surda.pdf>

Figura 20 – Livro “Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem LP”

## Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para a Pessoa Surda

Este documento tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos para alunos do ensino fundamental das séries iniciais e finais, com foco no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos.

<http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP4-surda.pdf>



Fonte: <https://pt.slideshare.net/so-rayanmar/contemplando-as-especificidades-dos-alunos-surdos>

Figura 21 – Livro “Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos”

## Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos

Com orientações para o planejamento e avaliação do trabalho do ciclo I do ensino fundamental, o livro apresenta fundamentação teórica sobre a surdez, as especificidades dos alunos surdos na leitura e na escrita, além de orientações e sugestões de atividades de leitura e de escrita.

[https://ia800503.us.archive.org/17/items/PTFPA\\_SURDOS/ToFPrimeiroAno\\_ContemplandoEspecificidades\\_dos\\_Alunos\\_Surdos.pdf](https://ia800503.us.archive.org/17/items/PTFPA_SURDOS/ToFPrimeiroAno_ContemplandoEspecificidades_dos_Alunos_Surdos.pdf)



Fonte: <https://www.slideshare.net/MirleneOliveira/ideias-para-ensinar-portugus-para-alunos-surdos-64333660>

Figura 22 – Livro “Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos”

## Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos

Voltado para os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, este livro propõe apresentar algumas questões e a pensar sobre elas, bem como apresentar algumas sugestões, ideias e “dicas” mais concretas, para o desenvolvimento de atividades para ensino o Português, para as crianças no início e durante o processo de alfabetização, baseando-se em teorias e em práticas de professores.

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf)



Fonte: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>

Figura 23 – Coleção “Estudos Surdos”

## Estudos Surdos I, II, III e IV

A série “Pesquisas em Estudos Surdos” apresenta diversas produções realizadas no campo dos Estudos Surdos que foram elaboradas por pesquisadores surdos, bilíngues e intérpretes de língua de sinais.

<https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>



Fonte: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10>

Figura 24 – Livro “Despertar do Silêncio”

## Despertar do Silêncio

Esse livro é uma autobiografia da professora surda parcial Shirley Vilhalva. Apresenta os relatos de vários acontecimentos que ficaram registrados em sua memória, desde sua infância, em um período em que ela interagia com o mundo por meio de gestos, leitura labial e até mesmo por intuição, até o momento em que conhece a Libras.

<https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10>



Fonte: <https://www.grupoescolar.com/a/b/artigo-1f.jpg>

Figura 25 - Artigo.

## Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico

Neste artigo, as autoras discutem sobre a importância dos livros didáticos no ensino de línguas e sobre a situação da área de português como segunda língua para surdos. É apresentada também uma experiência de desenvolvimento de um material didático voltado para crianças surdas a partir de oito anos de idade.

[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva\\_Guimar%C3%A3es\\_2016\\_artigo.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Guimar%C3%A3es_2016_artigo.pdf)





# 8

## O ensino de Libras para crianças surdas





Fonte: <https://culturasurda.files.wordpress.com/2014/12/cadernos-sme.jpg>

Figura - 26 Coleção “Cadernos de Apoio e aprendizagem Libras”

## Cadernos de Apoio e aprendizagem Libras do 1º ao 5º ano Livro do Aluno e do Professor

Produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estes cadernos têm como finalidade contribuir para o trabalho docente, visando à melhoria das aprendizagens dentro na perspectiva bilíngue. Apresenta cadernos para o aluno e para o professor, com várias atividades ilustradas para que o aluno possa aprender de forma lúdica, sobre o uso de sua própria língua.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Cadernos-Apoio-Libras>



Fonte: <http://ensinodelibras.blogspot.com/2009/02/livro-orientacoes-curriculares-para.html>

Figura 27 - Livro “Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem Libras”

## Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – Libras

Este documento tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos para alunos do ensino fundamental das séries iniciais e finais com foco nos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.

<http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP3-libra.pdf>

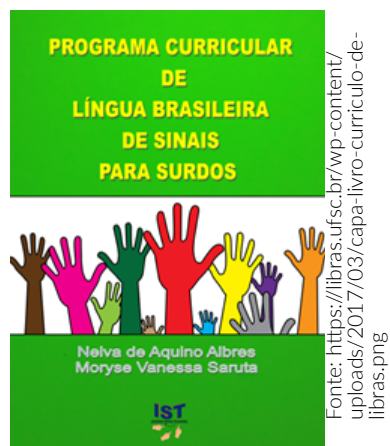


Figura 28 – Livro “Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos”

## Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos

Escrito pelas autoras Moryse (surda) e Neiva (ouvinte), ambas professoras de Libras, e lançado pelo Instituto Santa Terezinha de São Paulo/SP, este programa, que serve como apoio aos professores, prioriza o contato do aluno surdo com diferentes gêneros discursivos. Apresenta uma organização curricular progressiva, que vai do ensino fundamental ao ensino médio, em que a Libras é ensinada partindo de três eixos de formação: 1) uso dos gêneros da linguagem falada, 2) análise linguística das línguas de sinais e 3) aspectos sociais em uma perspectiva bilíngue.

<https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/2012-11-ALBRES-e-SARUTA-Curriculo-LS-IST.pdf>



# 9

**Ensino de Libras  
como segunda  
língua para  
ouvinte**





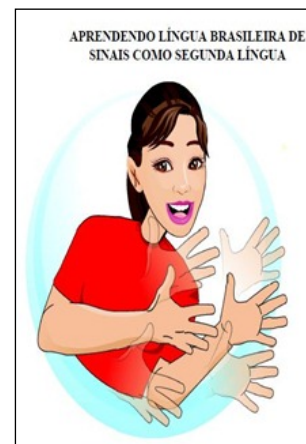
Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/-g0LVQqPM\\_ZA/TbDm35J0yXI/AAAAAAAAAA4/pQgoSIVYSso/s320/livroestudante.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-g0LVQqPM_ZA/TbDm35J0yXI/AAAAAAAAAA4/pQgoSIVYSso/s320/livroestudante.jpg)

Figura 29 – Livro “Libras em Contexto”

## Libras em Contexto. Curso Básico: Livro do Estudante

Esta coleção do Ministério da Educação, faz parte do Programa “Interiorizando Libras” com o propósito de apoiar e incentivar a formação de professores, surdos e não-surdos, nos diversos municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da Libras em sala de aula, a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos.

<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf>



Fonte: <http://apoiosocialbrasil.blogspot.com/2010/04/cartilha-linguagem-de-sinais.html>

Figura 30 – Livro “Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua”

## Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua

Estes livros fazem parte do “curso de Libras” que foi desenvolvido pelo NEPES-CEFET/SC como o objetivo de divulgar a língua e a cultura do povo surdo. Apresenta conteúdos fundamentais para a aprendizagem da Libras como segunda língua, com materiais interessantes, atividades, dinâmicas e curiosidades, além de fatos históricos sobre o início da língua de sinais no Brasil e no mundo.

Nível Básico:

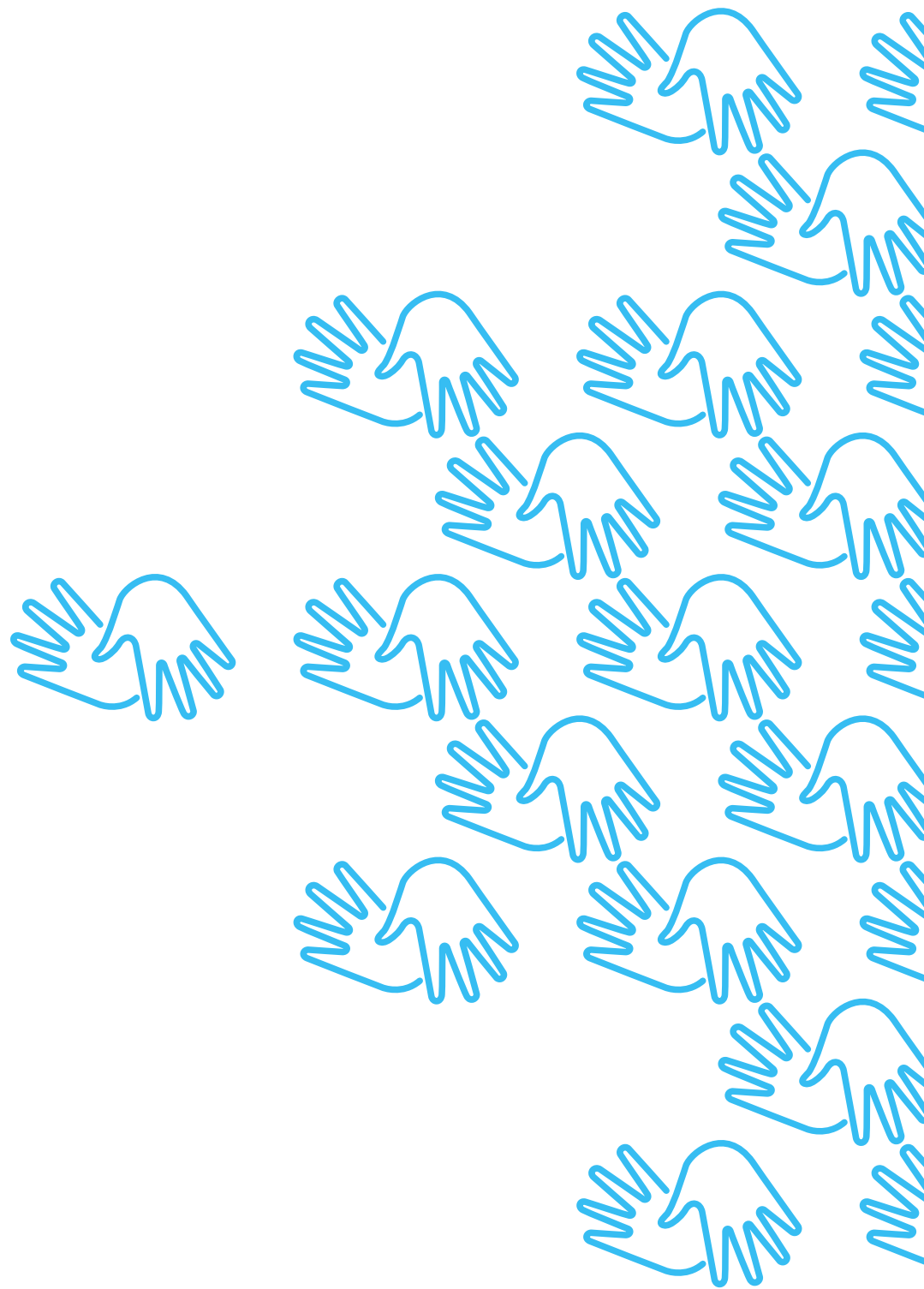
<http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Aprendendo-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf>

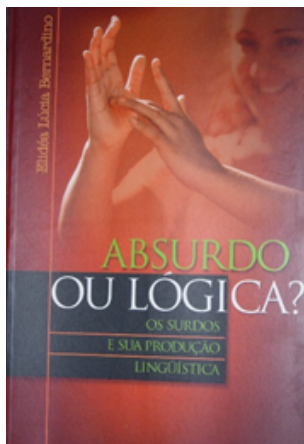
Nível Intermediário:

<https://www.slideshare.net/hudsonaugusto/apostila-libras-intermediario>

# 10

Livros físicos





Fonte: [http://150.164.100.85/padrao.cms/imagens/profs/elidear/1450096998\\_Livro\\_Absurdo\\_capa.jpg](http://150.164.100.85/padrao.cms/imagens/profs/elidear/1450096998_Livro_Absurdo_capa.jpg)

Figura 31 – Livro “Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção linguística”

## Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção linguística

Elidéa Lúcia Bernardino

Ano: 2000

Este livro aborda a produção linguística dos surdos, apresentando em seu conteúdo à questão do surdo e a linguagem que o cerca, a relação entre linguagem e cognição, a língua de sinais versus protolinguagem, a produção de referências, contando e recontando histórias e, por fim, a lógica no absurdo.



<https://www.booktoy.com.br/atividades-illustradas-em-sinais-de-libras-6867>

Figura 32 – Livro “Atividades ilustradas em sinais da Libras”

## Atividades ilustradas em sinais da Libras

Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida

Patrícia Moreira Duarte

Ano: 2004

Com diversas atividades simples e divertidas, este livro propicia o aprendizado do alfabeto digital e dos sinais de forma lúdica e prazerosa.



Fonte: <http://ensinodeportuguesparasurdos.blogspot.com/2010/04/x.html>

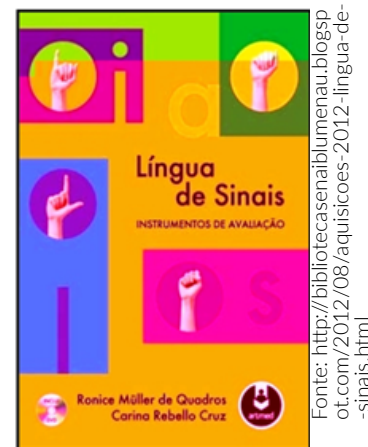
Figura 33 – Livro “Português ...eu quero ler e escrever”

## Português ...eu quero ler e escrever

Neiva de Aquino Albres

Ano: 2010

Apresentando atividades que partem da leitura e produção de gêneros textuais e de atividades de vocabulário, este livro é uma boa opção para professores que trabalham com o ensino do Português escrito para surdos e que querem aprimorar seus conhecimentos. Além disto, apresenta a importância do uso de textos completos em sala de aula, evitando assim o ensino por meio de palavras isoladas ou frases descontextualizadas.



Fonte: <http://bibliotecasenaiblumenu.blogspot.com/2012/08/aquisicoes-2012-lingua-de-sinais.html>

Figura 34 – Livro “Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação”

## Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação

Ronice de Quadros Muller

Carina Rabello Cruz

Ano: 2011

Apresenta questões teóricas e práticas sobre o ensino das línguas de sinais. Seus capítulos versam sobre o processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda, instrumentos de avaliação da língua de sinais e técnicas de intervenção escolar, com sugestões de atividades e materiais que estimulam a linguagem compreensiva e expressiva.



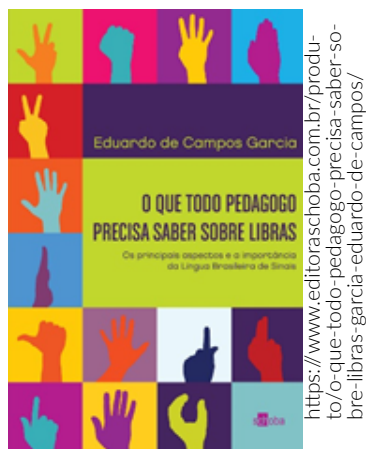


Figura 35 – Livro “O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras”

## O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras

Eduardo de Campos Garcia  
Ano: 2012

Este livro, direcionado aos profissionais de pedagogia, procura orientar o trabalho docente em sala de aula, em sintonia com uma educação de qualidade e inclusiva. Aborda o que o pedagogo precisa saber em relação a Libras, a lei de Libras, a educação multifacetada e sobre a Língua Portuguesa para os surdos.



Figura 36 – Livro “Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos”

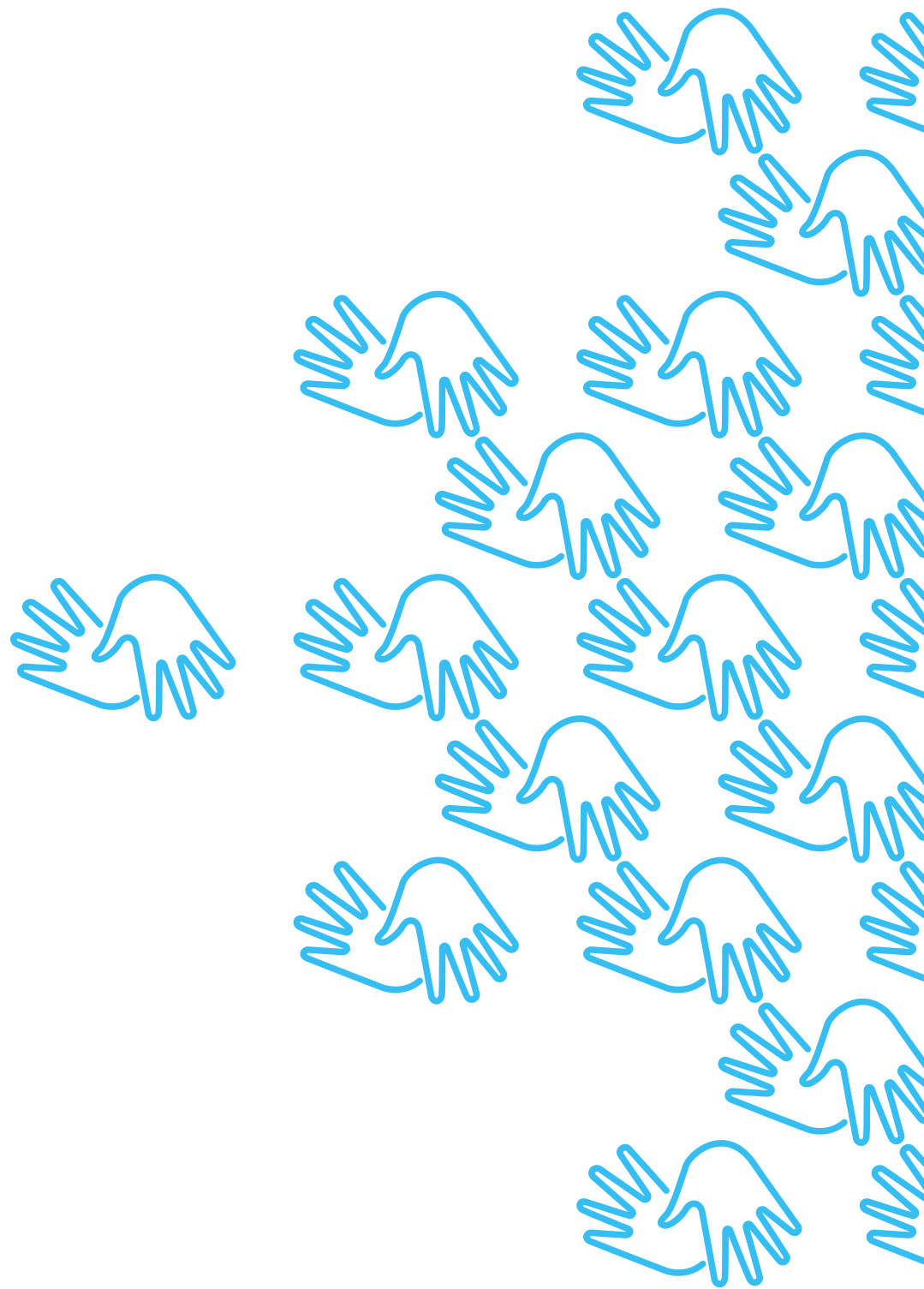
## Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Lara Ferreira dos Santos  
(Organizadoras)  
Ano: 2013

Composto por textos de diversos autores, este livro apresenta aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais e a Educação de Surdos, com questões teóricas relativas à abordagem bilíngue e à Libras, além de subsídios para a atuação do professor junto aos alunos surdos.

# 11

Dicionários de  
Libras



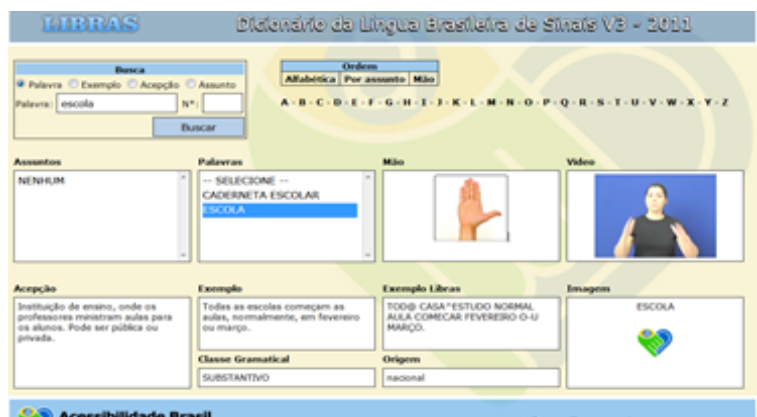


Figura 37 - Site [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/)

Fonte: [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/)



Figura 38 - Tela principal do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Fonte: <https://comunicação.files.wordpress.com/2013/03/dl.jpg>

## Dicionário da Língua Brasileira de Sinais Sinais - Versão 3 - 2011

Esse dicionário é utilizado para quem quer buscar palavras como o respectivo sinal em Libras. A busca, feita *on line*, pode ser realizada por ordem alfabética ou por assunto. Além disto, o site apresenta exemplos de frases em português e em Libras, a configuração de mão e o vídeo da intérprete sinalizando a palavra.

[http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/)

## Dicionário da Língua Brasileira de Sinais - Versão 2.1 - 2008

Esse dicionário é utilizado para quem quer buscar palavras com o respectivo sinal em Libras, apresentando a seleção das palavras em ordem alfabética.

[http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.html](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.html)



Figura 39 – Livro “Mini Dicionário”

Fonte: <https://pt.scribd.com/document/321973778/Mini-Dicionario-Ilustrado-de-LIBRAS>

## Mini Dicionário Ilustrado de Libras

Elaborado em 2008 pelo CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas), com o objetivo de auxiliar na comunicação em Libras e na promoção de ações inclusivas, este material apresenta o alfabeto manual, os números, as palavras em português em ordem alfabética e a imagem da pessoa representando o sinal.

[http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario\\_Libras\\_CAS\\_FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf)



Figura 40 – Logo do Dicionário Pro-Libras

Fonte: <https://www.facebook.com/prolibras/>

## Dicionário Pro-Libras

Dicionário composto por 800 verbetes em ordem alfabética.

<https://www.prolibras.com.br/dic/>



Figura 41 - Logo da Editora Arara Azul

Fonte: <https://culturasurda.net/2011/12/12/arara-azul/>

## Inventário de Sinais Geolocalizadores

Produzido pela Editora Arara Azul, este site interativo apresenta os Estados e suas capitais em Libras.

[https://editora-arara-azul.com.br/site/inventario\\_sinais](https://editora-arara-azul.com.br/site/inventario_sinais)



# 12

**Software e  
Aplicativos**





Fonte: <http://roquettepinto.org.br/projetos/tv-ines/>

Figura 42 - Logo TV INES

## TV INES

Com programação acessível em Libras, a TV INES apresenta as produções de conteúdos desenvolvidos pela equipe do INES. Os vídeos priorizam a Libras e conta com legendas, integrando uma grade de programação bilíngue para o público surdo e ouvinte.

A TV funciona na web 24 horas por dia em aplicativos para celulares, tablets e televisões conectadas à internet, oferecendo uma programação diversificada com foco na comunicação educativa.

<http://tvines.com.br/>



Fonte: <https://www.handtalk.me/app>

Figura 43 - Intérprete Virtual do Hand Talk

## Hand Talk

Consiste em um aplicativo que traduz, em tempo real, texto, áudio e imagens para a Língua de Sinais Brasileira – Libras. Permite também o acesso a conteúdos em Libras ou em português. Como ele é um tradutor mobile, para instalá-lo no seu celular baixe o aplicativo no *App Store* ou no *Google Play*.

<http://www.handtalk.me/app>



# VLIBRAS

Fonte: <http://www.vlibras.gov.br/>

Figura 44 - Logo VLibras

## VLibras

Este aplicativo traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas. Disponível para computador, smartphones e tablets.

Para instalar o aplicativo em seu celular ou no computador acesse:

<http://www.vlibras.gov.br/>



Fonte: <http://portal.rybena.com.br/site-rybena/index.html#servi%C3%A7os>

Figura 45 - Intérprete Virtual do Rybená

## Rybená

Este recurso de tecnologia assistiva permite traduzir do português para a Libras e converter o português escrito para o português falado, por meio de um avatar feminino. Disponível para dispositivos móveis *Android* ou *iOS* ou para computadores. Pode ser baixado no *Google Play* ou no *App Store*.

<http://portal.rybena.com.br/site-rybena/index.html#servi%C3%A7os>





Figura 46 - Logo Librário

## Librário

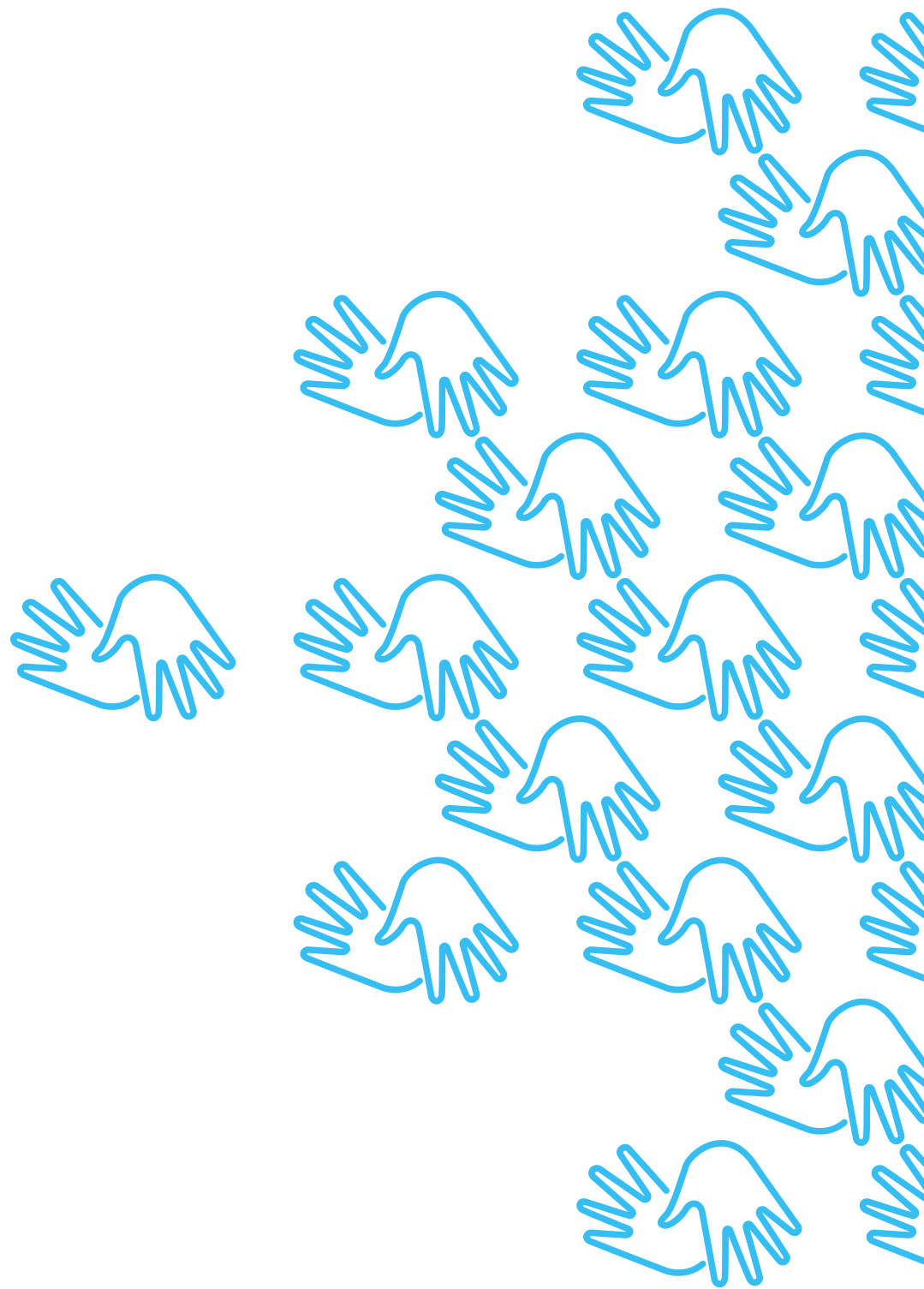
Com o objetivo promover a integração entre surdos e ouvintes, é composto de um baralho de pares de cartas, incentivando o reconhecimento da relação entre palavras, imagem e sinal. Disponível no *App Store* e no *Google Play*.

<https://www.catarse.me/librario>



# 13

## Uso das tecnologias em Sala de aula





DISPOSITIVOS MÓVEIS DENTRO DA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM QUE SE ABREM TAMBÉM PARA ALUNOS SURDOS

Figura 47 - Artigo

Fonte: <https://docplayer.com.br/4991469-Dispositivos-moveis-dentro-da-escola-possibilidades-de-aprendizagem-que-se-abrem-tambem-para-alunos-surdos.html>



Figura 48 - Ilustração de crianças interagindo com computador

Fonte: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2018/pic/webaulas-06.html>

## Dispositivos móveis dentro da escola: possibilidades de aprendizagem que se abrem também para alunos surdos

Esse artigo tem como objetivo discutir sobre os dispositivos móveis, como possibilidade de aplicabilidade na educação, bem como os aplicativos específicos existentes, que podem potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

<https://docplayer.com.br/4991469-Dispositivos-moveis-dentro-da-escola-possibilidades-de-aprendizagem-que-se-abrem-tambem-para-alunos-surdos.html>

## Artigo: Os benefícios da informática na educação dos Surdos. Momento

Segundo a autora, este artigo apresenta algumas experiências com surdos contidas em livros e periódicos, mostrando que a tecnologia se tornou indispensável no mundo globalizado, encurtando distâncias, agilizando serviços e gerando uma nova era de estudantes e trabalhadores informatizados. A proposta é sugerir uma reflexão a respeito do assunto, sem a pretensão de oferecer soluções, nem análises profundas das questões apresentadas.

<http://www.seer.furg.br/momento/article/view/2271>



Fonte: <https://www.ufmg.br/ead/index.php/2018/06/06/4070/>

Figura 49 – Pessoas interagindo com computador.

## Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? Ponto de Vista

Neste artigo, a autora propõe discutir algumas implicações do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação de surdos. Aborda aspectos relativos à comunicação, cultura, letramento e processo de emancipação humana. Aponta a dificuldade de ingresso dessas tecnologias na educação de surdos, seja pela falta de acesso a elas por problemas econômicos, seja pela deficiência na formação dos professores para o seu uso.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>



# 14

Jogos para  
Aprendizagem  
da Libras





Figura 50- Logo da Universidade Federal da São Carlos

## JOGOS LIBRAS UFSCar

Desenvolvido pela UFSCar, apresenta jogos em Libras, como atividades de fixação para os alunos e professores interessados em aprenderem a Libras.

Disponível em:

<http://libras.ufsc.br/old/public/jogos>



# 15

Literatura infantil  
em Libras





Figura 51 - Logo do site Mãos Aventureiras

Fonte: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>

## Mãos Aventureiras

Criado pela professora Carolina Hessel da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o projeto “Mãos Aventureiras” é um site e canal no YouTube de histórias infantis em Libras. Conheça esse projeto e se aventure com os seus alunos no universo da Libras.

<https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>



Figura 52 - Livro “O Pequeno Príncipe em Libras”

Fonte: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/8>

## O Pequeno Príncipe em Libras

Com legendas em Libras, este livro publicado pela Editora Arara Azul, disponibiliza gratuitamente para download, 13 capítulos dessa grande obra literária de Antoine de Saint-Exupéry. Para ter acesso, é necessário que você faça seu cadastro no site da editora.

<https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/8>





Fonte: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/69>

Figura 53 - Livro digital "Alice para Crianças - Imagem meramente ilustrativa"

## Alice para Crianças - Português/Libras - iTunes

Publicado pela Editora Arara Azul, este clássico está disponível gratuitamente para download no *Mac* ou *iPad* com *iBooks* e, no seu computador, com o *iTunes*.

<https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>



Fonte: <https://culturasurda.net/2016/03/28/tikinho-lucas-ramon/>

Figura 54 - Quadrinhos "Os Três Porquinhos"

## Os Três Patetas Surdos

Primeiro livro do cartunista surdo Lucas Ramon Alves, mais conhecido por Tikinho. A história em quadrinhos conta um pouco sobre a convivência de três amigos surdos: Tikinho, Tetinho e Fefinho.

<https://culturasurda.net/2016/03/28/tikinho-lucas-ramon/>

# 16

Filmes e  
animações





Fonte: <https://filmow.com/tamara-t99418/>

Figura 55 – Cartaz do Filme Tamara

## Tamara

Este curta-metragem em animação, com legenda em Português, conta a história de uma menina surda que sonha em ser bailarina. Seu sonho é considerado impossível para a maioria das pessoas, mas para ela não.

<https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk>



Fonte: <https://acessibilidadeemaos.wordpress.com/2018/09/19/min-e-as-maozinhas-desenho-animado-em-libras/>

Figura 56 – Ilustração do desenho Min e as Mãozinhas

## Cadê Min e as Mãozinhas

Primeiro desenho animado totalmente em Libras lançado no *youtube*, voltado para crianças surdas de três a seis anos. São 8min25s de apresentação. A história é sobre uma menina surda que interage com o mundo pela Língua Brasileira de Sinais-Libras.

[www.youtube.com/c/mineasmãozinhas](http://www.youtube.com/c/mineasmãozinhas)



Figura 57 – Cartaz do Filme “E seu nome é Jonas”

## E seu nome é Jonas (And Your Name Is Jonah)

Este filme americano, lançado em 1979, conta história de Jonas, um menino surdo que passou três anos em uma instituição para crianças com deficiência intelectual. Depois da descoberta de sua surdez, ele é matriculado em uma escola para surdos de corrente oralista, que proibia o uso da língua de sinais. Sem obter sucesso em seu desenvolvimento, sua mãe encontra uma família de surdos que se comunicavam por meio da língua de sinais. Ela é convidada a conhecer um clube de surdos onde vários surdos se encontravam e, depois disto, Jonas começa a aprender a língua de sinais com a ajuda de um rapaz surdo. Sua mãe resolve matriculá-lo em uma escola de surdos que usava a língua de sinais. A partir de então, ele começa a se desenvolver e a se comunicar com o mundo.

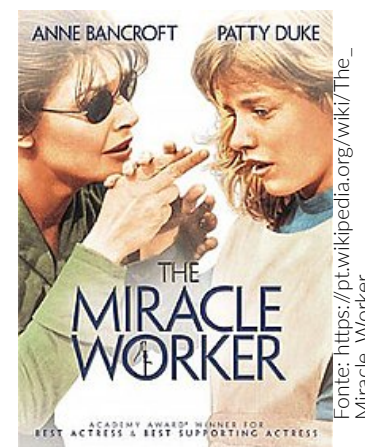


Figura 58 – Cartaz do Filme “O Milagre de Anne Sullivan”

## O Milagre de Anne Sullivan (The Miracle Worker)

Baseado na biografia de Anne Sullivan, este filme americano de 1962, retrata a história de uma professora contratada para educar Helen Keller, uma garota surdacega de sete anos. Trabalhando na casa da garota, ela entra em confronto com os pais da menina, que tinham pena da filha e a mimaram muito, fazendo todos os seus desejos. Depois de muita dedicação, esforço e persistência, ela começa a se comunicar com a garota, criando um método de comunicação por meio do tato. Ensinando as palavras por meio dos gestos das mãos em contato com a mão de Helen, ela cria um elo entre a garota e o mundo e abre as portas para o seu desenvolvimento.



Figura 59 – Cartaz do Filme “A Família Bélier”

## La Famille Bélier (A Família Bélier)

Filme Francês lançado em 2014, que conta a realidade de uma família de surdos, suas especificidades culturais e suas problemáticas, assim como também a situação da filha adolescente ouvinte, que administra a fazenda da família e que faz toda a interlocução, por meio da tradução da língua de sinais, entre a família e os vizinhos. Quando ela descobre seu talento para o canto e a oportunidade de ingressar em uma renomada escola em Paris, ela precisa fazer uma escolha entre abandonar sua família e seguir sua carreira.



Figura 60 – Cartaz do Filme “Sou surda e não sabia”

## Sourds et Malentendus (Sou surda e não sabia)

Este documentário francês narra a vida de Sandrine e sua descoberta como pessoa surda. Seus pais, por um longo tempo, não aceitavam o diagnóstico da surdez e a tratavam como uma criança ouvinte, trazendo conflitos na relação familiar. Frequentou a escola regular, sem entender por que os outros conseguiam compreender o que a professora falava e ela não. Aos nove anos, ela vai estudar no instituto para surdos e começa a se socializar com crianças surdas e a fazer amizades. O filme traz ainda questões importantes sobre o implante coclear, a oralização das crianças surdas e sobre a língua de sinais.

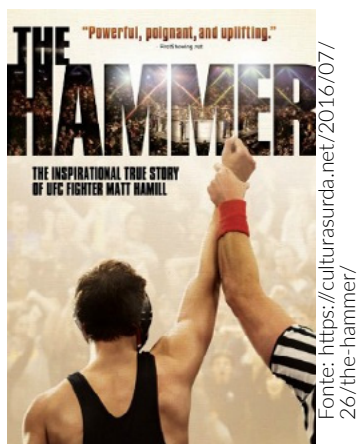


Figura 61 – Cartaz do Filme “The Hammer”

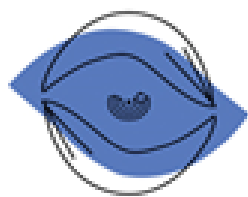
## The Hammer

Filme biográfico que conta a história de Matt Hamill, um lutador surdo dos Estados Unidos que enfrentou desafios e dificuldades para adentrar no mundo dos esportes e para lidar com a sua família que não aceitava a surdez do filho, além da sua interação na sociedade. Incentivado desde criança por seu avô, que fez da luta livre algo central na vida de Matt e o ensinou a se comunicar pela leitura labial. Passou pela escola “normal”, onde é alfabetizado sem contato com a língua de sinais. Quando jovem, depois de passar por uma escola e perder uma bolsa de estudos, ingressa na RIT (*Rochester Institute of Technology*), onde havia outros surdos, iniciando assim seu contato com o mundo surdo e com a Língua de Sinais Americana. Lá conhece Kristi, militante Surda, por quem logo se apaixona. O Filme também traz à tona uma série de questões relacionadas ao dia a dia das pessoas surdas e suas dificuldades em ter seus direitos garantidos.



**17**  
**Sites**





PORTUGUÊS COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA SURDOS



Figura 62 - Logo do site "Português como Segunda Língua para Surdos"

Fonte: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao/cms/imagens/eventos/portuguesl2surdos/topo\\_site.png](http://www.lettras.ufmg.br/padrao/cms/imagens/eventos/portuguesl2surdos/topo_site.png)

## Português como segunda língua para Surdos

Criado pela Faculdade de Letras da UFMG, este site tem o objetivo de apoiar o trabalho de professores de português e outros interessados na área, no ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos. Nele você encontrará informações sobre: desenvolvimento de materiais didáticos, publicações, sugestões de leitura, livro didático em pdf com versões para o aluno e para o professor, dentre outras.

<http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>



Libras UFSC | Língua  
brasileira  
de sinais

Fonte: <https://libras.ufsc.br/biblioteca/>

Figura 63 - Logo da Universidade Federal de Santa Catarina

## Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Este site da UFSC, disponibiliza diversos materiais para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, dentre eles, destacam-se: coleções, e-books, vídeos, jogos, publicações e links.

<https://libras.ufsc.br/>





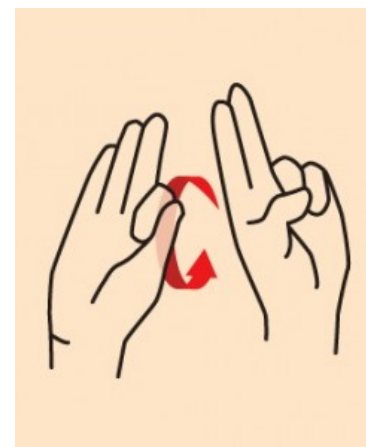
Fonte: <https://sites.google.com/view/libras-ufscar/p%C3%A1gina-inicial>

Figura 64 – Logo do site Sinalário de Libras

## Sinalário de Libras em Contexto da UFSCAR

Idealizado e organizado pela professora Samantha Camargo Daroque e pelo professor Rimar Segala, em parceria com professores surdos da UFSCar, apresenta alguns vocabulários básicos em Libras, relacionando-os com depoimentos e diálogos em contexto, por meio de vídeos.

<https://sites.google.com/view/libras-ufscar/p%C3%A1gina-inicial>



Fonte: <http://www.diariodareitoria.ufscar.br/?p=1985>

Figura 65 – CDD/UFSCar. Crédito: Marcelo Ducatti

## UFSCar Libras

Este Blog, criado para auxiliar os alunos da UFSCar Araras, apresenta alguns materiais e indicações para o ensino da Libras.

<http://ufscarlibras.blogspot.com/?view=snapshot>



Figura 66 – Logo da Editora Arara Azul

Fonte: <https://culturasurda.net/2011/12/12/arara-azul/>



Figura 67 – Logo do Blog da Ana Carolina

Fonte: <https://twitter.com/pedagogasurda>

## Editora Arara Azul

A Editora Arara Azul tem por missão o desenvolvimento de ações destinadas à valorização das línguas, gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas. A editora publica uma série de títulos literários com narrativas em língua portuguesa e em línguas de sinais.

<https://editora-arara-azul.com.br/site/home>

## Blog da Ana Carolina, pedagoga surda

Criado pela pedagoga surda Ana Carolina, neste blog você encontra materiais diversificados para apoio ao professor em sala de aula como: Caderno Educação Bilíngue para Surdos; Atividades Lúdicas para Libras; Literatura Surda e Libras; Legislação; Livros; Filmes e Links.

<https://anacarolinafrank.blogspot.com/>



Figura 68 – Logo do site Libras.com.br

Fonte: <http://www.libras.com.br/>

## Libras.com.br

Este site visa promover a divulgação da Língua Brasileira de Sinais – Libras e de outros assuntos relacionados à surdez, além de apoiar a comunidade surda e a inclusão social, possibilitar novas amizades e divulgar produtos e serviços.

<http://www.libras.com.br/>



Figura 69 – Logo do site GEINE UFMG

Fonte: <https://geineufmg.com.br/>

## Portal GEINE de Inclusão Escolar

Criado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE-FaE/UFMG, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, esse portal propõe a utilização da Tecnologia de Informação e Comunicação para viabilizar a apropriação do conhecimento científico gerado nas instituições de ensino superior, em favor da formação continuada de profissionais da educação para o processo de inclusão escolar. Nele são encontrados os dados teóricos de teses e dissertações na área temática da Inclusão Escolar, inclusive na área da educação de surdos, de forma simples e com fácil acesso. Ao ser escolhido o link de um título, você encontra o resumo do trabalho, os dados da publicação, do autor e o link com o texto completo.

<https://geineufmg.com.br/>

OU

<https://geineufmg.com.br/portal-geine/>

# 18

**Cursos de  
Libras e Espaços**





Figura 70 - Logo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de Minas

## FENEIS/MG - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de Minas

Realiza mensalmente cursos de Libras nos níveis Básico, Intermediário e Avançado.  
Endereço: Rua Albita, 144 - Cruzeiro, Belo Horizonte  
Tel: (031) 3225-0088  
WhatsApp: (31) 9 8759-0069

<http://mg.feneis.org.br/cursos/>



Figura 71 - Logo do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de BH

## Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Belo Horizonte (CAS-BH)

Os CAS trabalham no aspecto da formação continuada dos professores, oferecendo cursos de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.  
Endereço em BH: Rua Guajajaras, nº 1887 - Barro Preto - Belo Horizonte  
Tel: (31) 3293-8477.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192)



Fonte: <https://confederacaobrasileiradesurdos.business.site/#summary>

Figura 72 - Logo da CBS - Confederação Brasileira de Surdos

## CBS - Confederação Brasileira de Surdos

Oferece cursos de LIBRAS para Surdos e ouvintes (Básico - Intermediário - Avançado)

Endereço: Av. Amazonas, 687 - 10º andar - Belo Horizonte

Tel: (31) 3213-4506

E-mail: [confederacaobrasileiradesurdos@gmail.com](mailto:confederacaobrasileiradesurdos@gmail.com)

<https://confederacaobrasileiradesurdos.business.site/#summary>



Fonte: <http://www.ascontagem.com.br/cursos>

Figura 73 - Logo da Associação dos Surdos de Contagem

## Associação dos Surdos de Contagem

Oferece cursos de Libras os níveis Básico e Intermediário.

Endereço: Rua Riso do Prado, 198 B. Eldorado - Contagem/MG

Tel: (31) 2567-7741

E-mail: [cursolibras.asc@gmail.com](mailto:cursolibras.asc@gmail.com)

<http://www.ascontagem.com.br/cursos>



Figura 74 - Logo do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG

Fonte: [https://twitter.com/cenex\\_fale](https://twitter.com/cenex_fale)

## Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG - CENEX

Oferece semestralmente cursos de Libras os níveis Básico, Intermediário e Avançado.  
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Prédio da Faculdade de Letras - Belo Horizonte.  
Tel: (031) 3409-6002 ou 3409-7481

<http://www.cenex.letas.ufmg.br/>



Figura 75 - Logo do site Libras Gerais

Fonte: <https://www.facebook.com/librasgerais/>

## Cursos de Libras, Graduação e Pós-Graduação

Neste site encontra-se a relação de vários locais que oferecem cursos de libras, de graduação e de pós-graduação, em algumas cidades de Minas Gerais.

<http://www.librasgerais.com.br/cursos/>



Fonte: [http://www.agendabrh.com.br/wp-content/uploads/2017/08/1608-SabadoComLibras\\_Flyer-e-mail.png](http://www.agendabrh.com.br/wp-content/uploads/2017/08/1608-SabadoComLibras_Flyer-e-mail.png)

Figura 76 – Evento “Sábado com Libras”

## Espaço do conhecimento da UFMG - Sábado com Libras

Desde novembro de 2015, este espaço realiza oficinas mensais em Libras aos sábados, com temas sobre ciência, arte, teatro, astronomia, desenho e música.

Endereço: Praça da Liberdade, 700 - Belo Horizonte - MG

Tel.: (31) 3409-8350

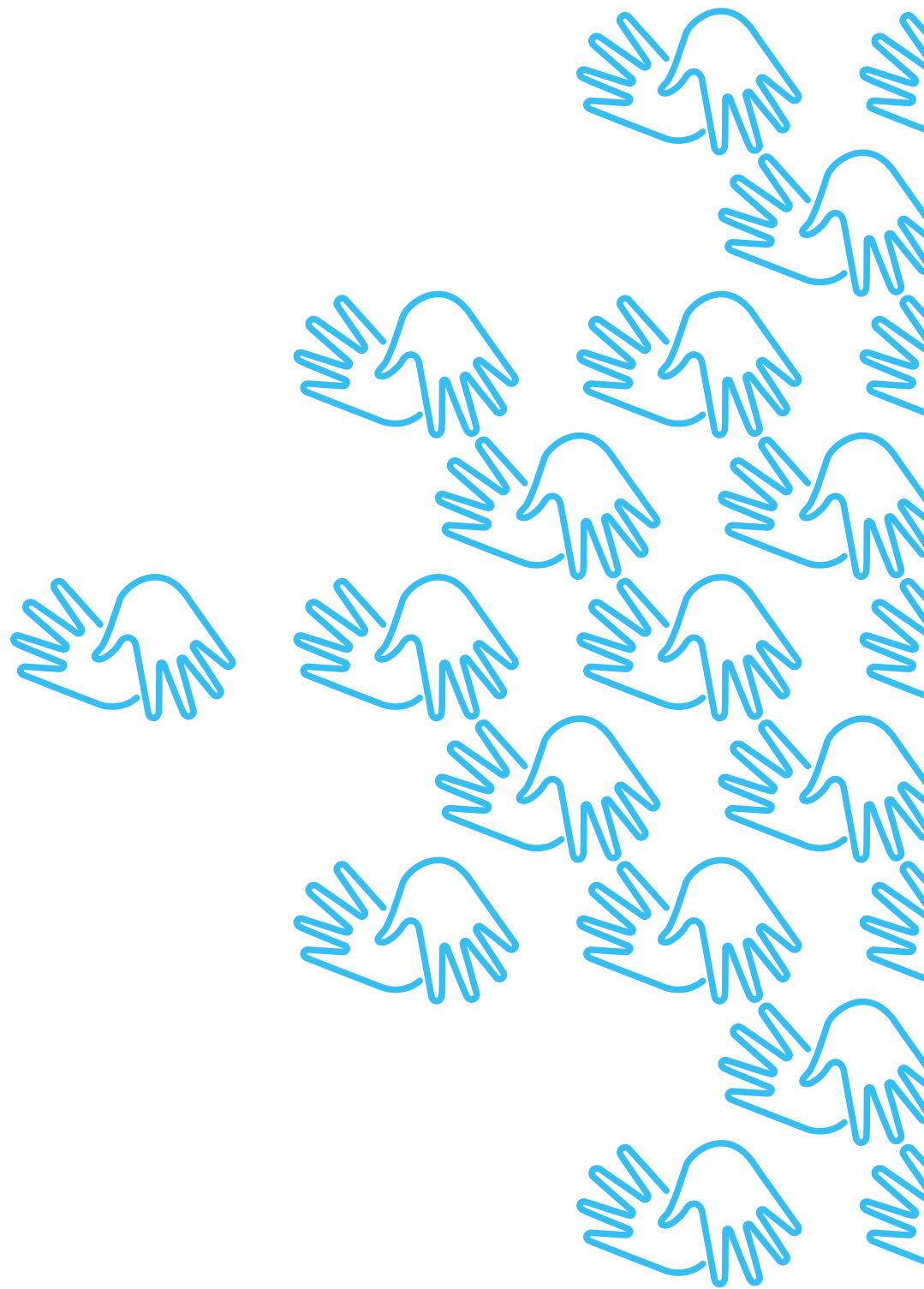
Site: <http://www.espacodoconhecimento.org.br/sabadocomlibras/>





# 19

## REFERÊNCIAS



ALBRES, Neiva de Aquino. **Português ...eu quero ler e escrever**. São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010. 116 p.

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/2012-11-ALBRES-e-SARUTA-Curriculo-LS-IST.pdf>. Acesso em: 6 de dez. de 2018.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. **Atividades ilustradas em sinais da Libras**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 241 p.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. p. 28. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>. Acesso em: 25 de dez. de 2018.

AND YOUR name is Jonah. Direção: Richard Michaels. Roteiro: Michael Bortman. Estados Unidos: Union Pictures Corporation, 1979. 100 min.

BASSO, Idavania Maria de Souza. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 08 janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional do Surdo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm). Acesso em: 24 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC 20/2010 de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Dicionário Pro-Libras. Disponível em: <https://www.prolibras.com.br/dic/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dispõe sobre sua comemoração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? A produção linguística os surdos**. Belo Horizonte. Editora Profetizando Vida, 2000. 208 p.

CADÊ MIN e as mãozinhas. Direção: Paulo Henrique Santos. Animação. 2018. 8m25s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zNCczm3jzgo&t=42s>. Acesso em 24 de dez. de 2018.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação dos Surdos. **Momento**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 111 - 122, 2011. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/view/2271>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

DAMÁZIO. M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoas com Surdez**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acesso em: 13 de ago. de 2018.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Estudante**. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007. Disponível em: <https://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/>

[libras-contexto-estudante.pdf](#). Acesso em: 24 de dez. de 2018. FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX, 2007. 161 p.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Salto, SP: Schoba, 2012.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos. Tese (Doutorado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2005. 231 p. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27872>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. 151 p. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES [online]. Campinas, 2006, vol. 26, n. 69, p. 163-184.

LA FAMILLE Bélier. Direção: Eric Lartigau. Roteiro: Victoria Bedos. França: Full Cast & Crew, 2014. 106 min.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/>

nspe-2/11.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2018.

QUADROS, Ronice Müller de.; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). Acesso em: 4 de dez. de 2018.

QUADROS, Ronice M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 4 de dez de 2018.

QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

QUADROS, Ronice M. **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

QUADROS, Ronice M. e STUMP, Mariane R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina R. **Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: ARTMED, 2011. 159 p.

RAMON. Lucas Alves de Lima. Os Três Patetas Surdos. Ilustrações. Disponível em: <https://culturasurda.net/2016/03/28/tikinho-lucas-ramon/>. Acesso em 11 de jan. de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Mini dicionário**. Porto Alegre: Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, FADERS, 2010. p.105. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario\\_Libras\\_CAS\\_FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf). Acesso em: 5 de dez. de 2018.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 238 p. 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85LMNK>>. Acessado em: 30 de jun. de 2017.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1 (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2004. v.2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 13 de dez. de 2018.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.91, p. 565-582, 2005. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Acesso em: 19 de jul. de 2017.

SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria versus prática. **Revista da Feneis**, n° 41, set-nov. 2010, p. 26-30. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padiao\\_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Interprete\\_educacional.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padiao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Interprete_educacional.pdf). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

SÃO PAULO (Cidade). **Cadernos de Apoio e aprendizagem Libras do 1º ao 5º ano**. São Paulo: Secretaria da Educação,

2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Cadernos-Apoio-Libras>. Acesso em: 1 de dez. de 2018.

SÃO PAULO (Cidade). **Projeto toda força ao 1º ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos. São Paulo: Secretária de Educação, 2007. 144 p. Disponível em: [https://ia800503.us.archive.org/17/items/PTFPA\\_SURDOS/To-fPrimeiroAno\\_ContemplandoEspecificidades\\_dos\\_Alunos\\_Surdos.pdf](https://ia800503.us.archive.org/17/items/PTFPA_SURDOS/To-fPrimeiroAno_ContemplandoEspecificidades_dos_Alunos_Surdos.pdf). Acesso em: 4 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Libras. São Paulo: SME / DOT, 2008. 128p. Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP3-libra.pdf>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME / DOT, 2008. 114 p. Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP4-surda.pdf>. Acesso em: 4 de dez. de 2018.

SILVA, F. I. et al. **Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua**: Nível Básico. Palhoça: Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue, 2008. Disponível em: [http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila\\_Libras\\_Basico\\_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf](http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf). Acesso em: 28 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua**: Nível Intermediário. Palhoça: Instituto Fe-

deral de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue, 2008. Disponível em: [http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-intermediario/Apostila\\_Libras\\_Intermediario\\_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf](http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-intermediario/Apostila_Libras_Intermediario_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf). Acesso em: 28 de dez. de 2018.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. **Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos**: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (Org.). Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese, Boavista Press, 2016. p. 79-96. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padroao/cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva\\_Guimar%C3%A3es\\_2016\\_artigo.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padroao/cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Guimar%C3%A3es_2016_artigo.pdf). Acesso em: 04 de dez. de 2018.

SILVA, R.J.S. *et al.* **Dispositivos móveis dentro da escola**: possibilidades de aprendizagem que se abrem também para alunos surdos. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 5, Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, 1, 2013, Recife. Anais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. p. 1-20. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4991469-Dispositivos-moveis-dentro-da-escola-possibilidades-de-aprendizagem-que-se-abrem-tambem-para-alunos-surdos.html>. Acesso em: 13 de dez. de 2018.

SOURDS et Malentendus. Direção: Igor Ochronowicz. França: Pour Tous, 2009. 109 min.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história.. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 176 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

TAMARA. Direção: Craig Kitzmann; Jason Marino. Roteiro: Jason Marino. Estados Unidos: 2013. 5 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk>. Acesso em 24 de dez. de 2018. THE HAMMER. Direção: Oren Kaplan. Roteiro: Eben Kostbar; Joseph McKelheer. Estados Unidos: D&E Entertainment, 2010. 108 min.

THE MIRACLE WORKER. Direção: Arthur Penn. Roteiro: Gibson Willian. Estados Unidos: MGM, 1962. 106 min.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2014. Coleção Cultura e Diversidade. 76 p. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>. Acesso em: 13 de ago. de 2018.

#### SITES:

CARROLL. Lewis. Alice para Crianças - Português/Libras – iTunes. 2013. Disponível em <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/69>. Acesso em 24 de dez. de 2018.

Associação dos surdos de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.asmg.org.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Associação dos surdos de Contagem. Disponível em: <http://www.ascontagem.com.br/cursos>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Blog da Ana Carolina, Pedagoga surda. Disponível em: <https://anacarolinafrank.blogspot.com/>. Acesso em: 27/ de dez. de 2018.

Centro de capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Belo Horizonte. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192). Acesso

em: 24 de dez. de 2018.

Centro de extensão da Faculdade de Letras - CENEX. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.cenex.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Confederação Brasileira de Surdos – CBS. Disponível em: <https://confederacaobrasileiradesurdos.business.site/#summary>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais - Versão 2.0 – 2005. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Dicionário ProLibras. Disponível em: <https://www.prolibras.com.br/dic/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Editora Arara Azul. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/home>. Acesso em: 27 de dez. de 2018.

Espaço do conhecimento da UFMG. Sábado com Libras. Disponível em <http://www.espacodoconhecimento.org.br/sabado-comlibras/>. Acesso em 24 de dez. de 2018.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Disponível em: <https://feneis.org.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de Minas – FENEIS/MG. Disponível em: <http://mg.feneis.org.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

HAND TALK. Disponível em: <http://www.handtalk.me/app>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

HESSEL, Carolina. **Mãos Aventureiras**. UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>. Acesso em: 27 de dez. de 2018.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

INVENTÁRIO DE SINAIS GEOLOCALIZADORES. Editora Arara Azul. [http://editora-arara-azul.com.br/site/inventario\\_sinais/](http://editora-arara-azul.com.br/site/inventario_sinais/). Acesso em: 24 de dez. de 2018.

LIBRÁRIO. Disponível em: <https://www.catarse.me/librario>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

LIBRAS GERAIS. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/cursos/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

LIBRAS. Disponível em: <http://www.libras.com.br/>. Acesso em: 27 de dez. de 2018.

LIBRAS UFSC. Disponível em: <https://libras.ufsc.br>. Acesso em: 27 de dez. de 2018.

Ministério da Educação. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 28 de dez. de 2018.

Português como Segunda Língua para Surdos. Disponível em:

<http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>. Acesso em: 27 de dez. de 2018.

RYBENÁ. Disponível em: <http://portal.rybena.com.br/site-rybena/index.html#servi%C3%A7os>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

VLibras. Disponível em <http://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em 24 de dez. de 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe em Libras**. Tradução: Anine Oliveira e Marcos Marquoto. Editora Arara Azul, 2016. Capítulos I a XIII. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/8>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Sinalário de Libras em Contexto da UFSCAR. Disponível em: <https://sites.google.com/view/libras-ufscar/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

TV Ines. Disponível em: <http://tvines.com.br/>. Acesso em: 24 de dez. de 2018.

Universidade Federal de São Carlos. **Jogos Libras**. Disponível em: <http://libras.ufsc.br/old/public/jogos>. Acesso em: 25 de dez. de 2018.

UFSCar Libras. Disponível em: <http://ufscarlibras.blogspot.com/?view=snapshot>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

