



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
SOBRE O ENSINO DE LIBRAS**

Belém – PA  
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LIBRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no âmbito da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho

Linha de Pesquisa: Educação Cultura e Sociedade

Belém – PA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

S587r Silveira, Andréa Pereira  
Representações Sociais de professores universitários  
sobre o ensino de Libras / Andréa Pereira Silveira. — 2019.  
227 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Coorientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Orquídea Manuela Braga E  
Soares Coelho  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade  
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Representações Sociais. 2. Professores de Libras.  
3. Ensino de Libras. I. Título.

CDD 370

---

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LIBRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no âmbito da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:14/03/2019

### **Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ivany Pinto Nascimento – Orientadora  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho – Coorientadora  
Universidade do Porto - UPORTO

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Examinadora Externa  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Regina Lobato do Santos - Examinadora Externa  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Examinador Interno  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Joana D'arc de Vasconcelos Neves – Examinadora Interna  
Universidade Federal do Pará – UFPA

À minha valiosa mãe Rozilda.  
Ao meu precioso amor Roberto.  
Aos que se encantam pela Libras.

## AGRADECIMENTOS

Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!* (GALEANO, 2016, p. 15, grifo nosso).

No decorrer da escrita desta tese, uma amiga presenteou-me com um livro de Eduardo Galeano intitulado “O livro dos abraços”. Esta oferta foi a mim tão cara que não pude conter o ímpeto de folhear aquele escrito no mesmo dia. Logo deparei-me com a narrativa do primeiro encontro de Diego com o mar. A emoção expressa nesse excerto tocou-me de modo ímpar, tanto que ora aporto-me nas palavras de Galeano (2016) para vivenciar e agradecer por esse momento rico que se traduz na defesa desta tese, posto que para chegar até aqui, assim como o menino Diego, tive que realizar uma viagem e nela, felizmente, não estive sozinha... muitos ajudaram-me a olhar!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, no que tange aos coordenadores e professores, por viabilizarem minha formação acadêmica no processo de doutoramento. À CAPES pelo financiamento de meu Estágio Doutoral Sanduíche na Universidade do Porto, mediante o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). À UFPA, no âmbito do Instituto de Ciências da Educação, por conceder-me a licença para que esse processo formativo fosse possível.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, minha dedicada orientadora, regracio por abraçar o objeto desse estudo que para mim é tão caro e, especialmente, pela confiança, carinho, senso estético e compromisso que sustentam o seu modo de tecer o processo de orientação. Nossa convivência se traduz em um grande aprendizado para minha formação e faz-me admirar a sua força, dedicação e competência profissional. Tê-la como orientadora foi um encontro marcante, generoso e afetuoso pelo qual sou imensamente grata.

À estimada Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea Coelho sou grata por receber-me na Universidade do Porto, em Portugal, para o Estágio Doutoral Sanduíche, e por aceitar o desafio da coorientação. Ademais, pelo seu acolhimento e generosidade em partilhar a sua inegável experiência e saber no campo da educação de surdos. Sua delicadeza condiz com seu nome de flor.

Aos diletos professores que compõem a banca de defesa de tese, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana D'arc de Vasconcelos Neves e Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. Agradeço imensamente a vossa disponibilidade para contribuir com essa investigação e, nesse momento oportuno, assim como Diego pediu "Ajude-me a olhar!", empresto essa perspectiva para registrar que os seus olhares foram imprescindíveis para a urdidura desse texto. Nesse ínterim, também agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleny Brandão Cavalcante pelas suas contribuições tecidas no exame de qualificação desta tese.

À cara Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, retomo-a por tão dedicadamente orientar-me na licenciatura plena em Pedagogia, na especialização em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa, bem como no Mestrado em Educação. Educadora pela qual tenho imensa admiração, respeito e bem-querer. O seu contributo para minha formação acadêmica e pessoal é inestimável. Vejo-a como boniteza em forma de gente.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) da UFPA: Arlete Marinho, Andréa Vieira, Débora Mate, Degiane Farias, Francisco Anjos, Francisco Ednardo Duarte, Glauber Martins, Huber Kline Lobato, Joana D'arc, Kátia Lima, Luís Parlandin, Lourival Nascimento, Márcia Simão, Marta Barbosa, Maura Cardoso, Neide Rodrigues, Patrícia Kimura e Waldma Maíra de Oliveira, pelos aprendizados e parcerias que se estendem para além do âmbito acadêmico, posto que nesse grupo foi-me possível construir muitos laços. Especialmente às coordenadoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Eli Rodrigues por mediarem esse espaço tão profícuo e aprazível para os que se interessam pelos estudos em Representações Sociais e Educação.

Ao Grupo de Apoio ao Trabalho Acadêmico (GAT@), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea Coelho e composto por Bruno Mendes, Kamilla Pedroso, Fátima Correia, Maria José Mata, Nazia Nhongo, Pedro Witches, Raquel Monteiro e Sara Pinho. Esse foi um espaço de generosas trocas acadêmicas e afetivas durante o estágio doutoral sanduíche na Universidade do Porto (UPorto). Essa experiência em muito agregou para a elaboração da presente tese.

Aos pesquisadores que compuseram e aos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em educação de Surdos (GEPESUR) na UFPA: Andreza Flexa, Cyntia França Silva, Hector Renan Calixto, Hingredy Nascimento, Lucival Fábio Silva, Kátia Lima, Vivian Formigosa, Walber Abreu, e Waldma Maíra de Oliveira pela vivência e todo o aprendizado que nos foi possível experimentar. Especialmente ao Prof. Me. Huber Kline Lobato por compartilhar comigo o desafio de coordenar as atividades desse grupo. Tudo que realizamos só foi possível porque sonhamos em parceria. Grata por contar com a vossa colaboração e dedicação.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pois constitui-se no primeiro grupo de pesquisa que participei no âmbito da licenciatura, na especialização e no mestrado em educação cursados na Universidade do Estado do Pará. Por meio dele, ainda durante a minha formação inicial, obtive a vivência de educadora popular nas ações de extensão junto com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isso marcou imenso a minha vida. Sinto-me pertencente e bem recebida nesse espaço dialógico e emancipador.

À minha família, pelo amor, orações e acolhimento incondicional. À minha amada mãe Rozilda, por ser o meu porto seguro e a minha maior inspiração. Ao meu pai, João Orlando, por ensinar-me que o amor é transformador. Ao meu querido irmão Artur por todo o cuidado. Ao meu sobrinho, João Artur, por ser luz e ternura em minha vida. À minha graciosa avó Maria Soledade por ensinar-me sobre resiliência, fé e alegria de viver. Às primas Maria Sueli, Monique, Mônica e Ryanne pelo apoio e abraços que abrigam. Ao primo Cesar por ser como um irmão mais velho.

Ao Roberto Pereira, meu amor lindo, por ser companheiro de vida e fortaleza no desafio de escrita desta tese. A sua presença em meu coração desabrocha o que há de melhor em mim. E como diz uma bela canção: “[...] quando estou como você, estou nos



braços da paz”. Aos meus queridos Maria José e José Pereira por acolherem-me de modo tão dadivoso e amável em seus corações.

Ao Sr. Claudio Furtado pela serenidade e gentileza de sempre, bem como pelos ensinamentos sobre como enfrentar os desafios de lançar-se a estar em outro país.

Ao professor Claudio Ludgero e a estimada Rosângela Amanajas por todo cuidado e incentivo.

Aos queridos amigos pela compreensão das ausências necessárias. Especialmente ao Huber Kline Lobato, por todo o apoio técnico na coleta de dados dessa tese, bem como durante todo o percurso dessa investigação. Ao Hector Calixto por todo incentivo e suporte, desde o início do doutoramento. Ao Pedro Witchs e a Kamilla Pedroso pelas contribuições e afagos. À Sacha pela identificação e leveza. À Maria João pelo altruísmo e zelo refletidos em idas à biblioteca. À Concita Santos, Conceição Cabral, Christianne Souza, Lúcia Lima e Sônia Eli pela amorosidade e carinho frutos de nosso encontro proporcionado pela docência na UFPA. À Débora, Daybelis e Suanny pelas alegrias e descobertas decorrentes da nossa convivência na “casinha 802”. À Vivian Formigosa pelos contributos e todo o seu carinho. À Socorro Santos pelos diálogos enriquecedores. À Marileia Trindade pelo companheirismo e força indispensáveis. À Waldma Oliveira e Cyntia França pela parceria e aprendizados. À Michelle Mitre que se faz amistosamente presente desde o curso de Mestrado. À Kátia Lima pelo cuidado fraterno nascido no solo da Escola Bosque. À Josiane Pereira, Priscila Pinheiro e Thaís Tavares por permanecerem próximas a mim desde o trabalho na Secretaria Municipal de Educação em Ananindeua. À Eleny Cavalcante, Elexandra Bayma, Juliana Cantuária, Priscilla Sampaio, Roseane Rabelo e Wany Góes pelo forte vínculo afetivo, experiências significativas e formativas desde a graduação em Pedagogia.

Aos professores de Libras, sujeitos desse estudo, por tão generosamente partilharem suas representações sociais construídas no fazer docente do ensino dessa língua tão linda, rica e potente.

Aos intérpretes de Libras que colaboraram na coleta de dados juntos aos sujeitos professores surdos. Aos tradutores que realizaram a primorosa tradução das entrevistas

em Libras para à Língua Portuguesa. Aos revisores que validaram esse processo tradutório.

Inspirada nas palavras de Vinícius de Moraes assumo que “a vida é a arte do encontro” e agradeço pela vossa existência, por encontrar-vos, pois reconheço que todos, de algum modo, contribuíram nessa caminhada.

*A alegria não chega apenas no encontro do  
achado, mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não podem dar-se fora  
da procura, fora da boniteza e da alegria  
(FREIRE, 2018, p.138-139).*

## RESUMO

Trata-se de um estudo que enlaça as Representações Sociais (RS), teoria que advém do campo da Psicologia Social, ao Ensino de Libras no âmbito das licenciaturas no Ensino Superior. Nesse viés, propomos o seguinte problema de investigação: como são construídas as representações sociais de professores acerca do ensino de Libras no ensino superior e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas? A partir desta questão fulcral, buscamos como objetivo geral analisar as representações sociais de professores acerca do ensino de Libras e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas. E de modo específico, almejamos: a) caracterizar o perfil dos professores de Libras com ênfase na trajetória de formação acadêmica; b) identificar as imagens e os sentidos que os professores possuem sobre o ensino de Libras; e c) destacar as objetivações e ancoragens que consolidam as RS de professores acerca do ensino de Libras no Ensino Superior. Constitui-se em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, pautada nos aportes teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) em abordagem processual, enlaçada aos contributos da área da Educação de Surdos e da Língua Brasileira de Sinais. O *lócus* compreende 5 *campi* de uma universidade pública localizada no estado do Pará, no Brasil. Os *campi* são situados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Castanhal e Cametá. Os sujeitos são 10 professores de Libras que lecionam essa disciplina nos cursos de licenciaturas, destes são cinco surdos e cinco ouvintes. A produção de dados consta de: entrevistas individuais com roteiro semiestruturado e a técnica de elaboração de desenhos. A análise de dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo temática enlaçada à apreensão de ancoragens e objetivações, processos formadores de Representações Sociais. Assim, os resultados foram discutidos a partir das seguintes categorias temáticas emergentes: quebra de barreiras para a acessibilidade; aspectos curriculares e metodológicos; semente do bilinguismo; e mundos e a diversidade. Constatamos que o ensino de Libras é representado a partir de imagens e sentidos pautados em reconhecimento e valorização dessa língua no âmbito da formação inicial de professores.

**Palavras-Chave:** Representações Sociais – Professores de Libras – Ensino de Libras.

## ABSTRACT

This study involves the Social Representations (RS), theory that comes from the field of Social Psychology and the Teaching of Libras in the degrees in Higher Education. Thus, we propose the research problem: how are the social representations of teachers built on the teaching of Libras in university courses and the repercussion of this in their pedagogical practices? From this fundamental question, we seek as a general objective to analyze the social representations of teachers about the teaching of Libras and the reflection of this in their pedagogical practices. Specifically, we aim to: a) characterize the profile of Libras teachers with emphasis on the trajectory of academic formation; b) identify the images and the senses that teachers have about the teaching of Libras; and c) highlight the objectives and anchorages that consolidate the RS of teachers on the teaching of Libras in Higher Education. The study is a field research, with a qualitative approach, based on the theoretical-methodological contributions of the Theory of Social Representations (TRS) in a procedural approach, linked to the contributions of the Deaf Education area and the Brazilian Language of Signals. The locus comprises 5 campuses of a public university located in the state of Pará, Brazil. The campuses are located in the municipalities of Abaetetuba, Altamira, Belém, Castanhal and Cametá. The subjects are 10 Libras teachers who teach the discipline in the degree courses, being five deaf and five listeners. The production of data consists of: individual interviews with semi-structured script linked to a drawing technique. Data analysis was carried out through thematic Content Analysis along with the apprehension of anchorages and objectivations, processes that make up Social Representations. Thus, the results were discussed from the following emerging thematic categories: breaking barriers for accessibility; curricular and methodological aspects; seed of bilingualism; and worlds and diversity. We find that the teaching of Libras is represented by recognition and appreciation of this language in the context of initial teacher training.

**Key words:** Social Representations - Teachers of Libras - Teaching of Libras.

## RESUMEN

El presente estudio enlaza las representaciones sociales (RS) que es una teoría que proviene del campo de la psicología social, a la enseñanza de libras en el contexto de los grados universitarios en la educación superior. En este sesgo, proponemos el siguiente problema de investigación: ¿Cómo son las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de las libras en la educación superior y la reverberación de éstas en sus prácticas pedagógicas? Basándonos en esta cuestión clave, buscamos como objetivo general analizar las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de libras y la reverberación de éstas en sus prácticas pedagógicas. De manera específica, nuestro objetivo es: a) caracterizar el perfil de los maestros de libras con énfasis en la trayectoria de la formación académica; b) identificar las imágenes y significados que poseen los maestros acerca de la enseñanza de las libras; y c) destacar las objeciones y anclajes que consolidan las RS de los docentes sobre la enseñanza de las libras en la educación superior. Constituye una investigación de campo, con un enfoque cualitativo, basado en las aportaciones teórico-metodológicas de la teoría de representaciones sociales (TRS) en un enfoque procedimental, enlazada a las contribuciones del área de Educación de los sordos y la lengua de signos brasileña. El *locus* comprende 5 *campus* de una Universidad pública localizada en el estado de Pará, Brasil. Los *campus* se encuentran en los municipios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Castañal y Cametá. Los sujetos son 10 maestros de libras que enseñan esta disciplina en los cursos de pregrado, de estos son cinco sordos y cinco oyentes. La producción de datos consiste en: entrevistas a individuos con un guión semi-estructurado en conjunción con la técnica de elaboración de dibujos. El análisis de datos se realizó a través del análisis de contenidos temáticos enlazado con la aprehensión de anclajes y objetivaciones, que son procesos de representaciones sociales. Así, los resultados se debatieron en las siguientes categorías temáticas emergentes: romper las barreras a la accesibilidad; los aspectos curriculares y metodológicos; Semilla del bilingüismo; mundos y diversidad. Descubrimos que la enseñanza de las libras está representada a partir de imágenes y significados basados en el reconocimiento y la apreciación de este idioma en el contexto de la formación inicial de profesores.

**Palabras-Clave:** Representaciones Sociales – Profesores de Libras – Enseñanza de Libras.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1	Mapeamento das produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	43
Quadro 2	Aporte teórico quanto à abordagem das representações sociais (2011-2015)	47
Quadro 3	Perspectivas metodológicas das produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	49
Quadro 4	Nível de ensino pesquisado nas produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	51
Quadro 5	Objetos de representações sociais nas produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	53
Quadro 6	Sujeitos da pesquisa	128
Quadro 7	Objetivações e ancoragens sobre o ensino de Libras	195

### TABELAS

Tabela 1	Distribuição regional das produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	45
----------	---	----

### FIGURAS

Figura 1	Tripé de articulação do estudo	36
Figura 2	Linha do tempo das produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)	43
Figura 3	Engrenagens das naturezas das representações sociais	65
Figura 4	Características dos universos de pensamento	72
Figura 5	Processos de ancoragem e objetivação	78
Figura 6	Dupla centração no estudo em representações sociais	81

Figura 7	Âmbito de estudo das Representações Sociais	85
Figura 8	Síntese das concepções de educação de surdos	94
Figura 9	Mapa do Pará com destaque nos municípios cujo campus constitui o <i>lócus</i> do estudo	126
Figura 10	Organograma dos blocos que compõem o roteiro de entrevista	133
Figura 11	Categorias temáticas de análise	142
Figura 12	Categorias temáticas que tecem as imagens e os sentidos sobre o ensino de Libras	148

## DESENHOS

Desenho 1	150
Desenho 2	151
Desenho 3	152
Desenho 4	156
Desenho 5	160
Desenho 6	164
Desenho 7	168
Desenho 8	169
Desenho 9	172
Desenho 10	177
Desenho 11	182
Desenho 12	186
Desenho 13	190



## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ASMOC	Associação dos Surdos de Monte Claros
ASTILP	Associação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Pará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DINTER	Doutorado Interinstitucional
ENPLES	Encontro Nacional de Professores de Libras o Ensino Superior
FAM	Faculdade Montenegro
FIAR	Faculdades Integradas de Ariquemes
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
FTED	Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin
GAT@	Grupo de Apoio ao Trabalho Acadêmico
GEPEJURSE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação
GEPESUR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
IEPA	Instituto de Educação e Cultura do Pará
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
ILC	Instituto de Letras e Comunicação

ISEIB	Instituto Superior de Educação Ibituruna
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS	Proficiência em Libras
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RC	Representações Coletivas
RS	Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UPORTO	Universidade do Porto
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>O ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>38</b>
2.1	<b>Fios e desafios da construção do objeto de estudo</b>	<b>39</b>
2.1.1	A tecitura metodológica do estado do conhecimento	41
2.2	<b>O que as pesquisas apontam?</b>	<b>42</b>
2.2.1	A distribuição regional das produções	44
2.2.2	Aportes teórico-metodológicos nas pesquisas	47
2.2.3	Objetos de representações sociais	52
<b>3</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEXTURA PSICOSSOCIAL</b>	<b>55</b>
3.1	<b>O paradigma emergente: o senso comum e a investigação científica</b>	<b>56</b>
3.2	<b>Constructos da Teoria das Representações Sociais</b>	<b>60</b>
3.2.1	Os universos de pensamento: consensuais e reificados	69
3.2.2	Os processos generativos das representações sociais: ancoragem e objetivação	74
3.2.3	A abordagem processual: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?	81
<b>4</b>	<b>A DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES</b>	<b>88</b>
4.1	<b>Concepções de educação de surdos</b>	<b>89</b>
4.2	<b>Legislações que traçam caminhos: a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005</b>	<b>99</b>
4.3	<b>Ensinamos em sinais: prática docente e formação</b>	<b>109</b>

	<b>de professores</b>	
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>117</b>
5.1	<b>Representações Sociais em abordagem processual na pesquisa qualitativa</b>	<b>118</b>
5.2	<b><i>O lócus</i></b>	<b>125</b>
5.3	<b>Os sujeitos</b>	<b>127</b>
5.4	<b>As técnicas e o instrumento</b>	<b>131</b>
5.5	<b>A produção de dados e os cuidados éticos</b>	<b>137</b>
5.6	<b>A sistematização e a análise dos dados</b>	<b>138</b>
<b>6</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE LIBRAS: A TRAMA IMAGÉTICA</b>	<b>145</b>
6.1	<b>A trama de imagens e sentidos sobre o ensino de Libras</b>	<b>146</b>
6.1.1	A quebra da barreira para alcançar a acessibilidade	149
6.1.2	Aspectos curriculares e metodológicos	163
6.1.3	Semente do bilinguismo	176
6.1.4	Mundos e diversidade	185
6.2	<b>Objetivações e ancoragens na trama de imagens e sentidos e as reverberações nas práticas docentes</b>	<b>193</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>199</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>204</b>
<b>9</b>	<b>APÊNDICES</b>	

## SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

---

Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia, e fazia força com as duas mãos, e apoiava os joelhos sobre a mala, e sentava em cima da mala, e ficava em pé em cima da mala, e não adiantava. A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios. (GALEANO, 2016, p. 198).

Helena queira fechar a mala, mas não conseguia porque a mala não se deixava fechar. E como seria interessante abrir a mala e espreitar as coisas e mistérios que dela transbordam com tanta pujança! E o que são os meandros da pesquisa entretecidos ao exercício de arrumar uma mala que não se deixa fechar? Uma mala que instiga a decisão de abri-la na tentativa de compreender o que a move, o que a faz desbordar? Uma mala que visualizamos por meio do sonhado, desejado.

Delinear a pesquisa é fazer escolhas, como quem pretende arrumar a mala. Nela não cabe tudo. É preciso planejamento e ação! Escolhas pautadas no contexto, no tempo, e nos aspectos que nos motivaram e motivam a realizar a viagem. Planejar a pesquisa implica em movimento de apostas e renúncias: eleger o tipo de estudo, escolher os aspectos teóricos para o diálogo, avaliar os instrumentos e as técnicas que se afinam ao objeto investigado, e o tipo de análise? Dentre tantas, necessidades de escolha diante desse processo.

Pesquisar é um constante delinear de “fazer a mala” e descobrir que ela não se deixa fechar porque pulsa, extravasa, emerge, em categorias que se apresentam, outras que são deixadas de lado porque não cabem mais, pois o tempo demarca que escolhas devem ser feitas em busca de precisão diante de perscrutar o objeto.

Na mala, pomos as roupas que mais gostamos ou as que mais se articulam aos propósitos da viagem. Assim, os propósitos são eixos contundentes. Arrumar a mala, aqui representa que se há de sair de um lugar para chegar a outro, outro modo de ver aquilo que se enxergava apenas do ponto de vista inicial.

Desta feita, arrumar a mala pressupõe intenção e na pesquisa as nossas escolhas estão permeadas de sentidos e intencionalidades. Dificilmente arrumamos a mala sem o intento de leva-la conosco! Destaco ainda que **eleger o objeto de estudo implica na primeira escolha**, a qual norteará as demais tomadas de decisão ao longo da investigação.

A mala que não se deixa fechar é um convite a olhar mais de perto, atento ao quê de mistério, de novo se apresenta, pulsa e transborda. Essa possibilidade é um desafio diante da feitura da pesquisa, na elaboração da tese.

Helena sonhou com a mala! Isto leva-me a tecer em que sonho essa pesquisa se fez ver? Destarte, deixo a mala de Helena para dar lugar aos encontros que forjaram em mim, as motivações para a **construção do objeto de estudo** de que se ocupa essa tese.

Que sonhos, encontros e escolhas possibilitaram-me traçar um estudo acerca das **“Representações Sociais de professores universitários sobre o Ensino de Libras”**? Rememoro que em 2002 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e até então eu não tinha contato direto com a Língua Brasileira de Sinais - Libras e nem com a comunidade surda.

Neste mesmo ano, a Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, foi sancionada e dispõe em seu Art. 1º que “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1). E no parágrafo único, do precitado artigo, essa legislação esclarece que:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Com esse contexto, a Libras passa a ter o reconhecimento legal de língua da comunidade de pessoas surdas<sup>1</sup> brasileiras e esse marco reverberou nas discussões postas na disciplina Fundamentos da Educação Especial, cursada durante a licenciatura em Pedagogia.

---

<sup>1</sup> Esclareço que conforme expressa o art. 2º, do Decreto n.º 5.626/05: “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, p. 1).

Em 2004 iniciei o estudo da Língua Brasileira de Sinais no curso “Libras em Contexto” ministrado por professores surdos nas dependências físicas da UEPA. Esse curso ocorreu aos sábados, durante dois anos seguidos, e possibilitou-me **o primeiro encontro com a Libras**, na condição de **aprendiz**. Os professores surdos foram marcantes no meu processo de aquisição e encantamento pela língua de sinais, sempre dispostos a investir no potencial dos alunos, acolhedores e empenhados em semear os sinais. Dentre os docentes do curso em questão, destaco a minha profunda admiração e respeito por Cleber Couto, Socorro Bonifácio, Glória Ferreira, Giselle de Mello, Rubens Faro, Rosângela dos Santos, Tatiane Rodrigues e Flávio Nascimento, pois foram muito significativos em minha trajetória de aprendizado da Libras.

O **encontro com a Libras** e a educação de surdos **no âmbito da pesquisa** também ocorre em 2004, nos meandros da condição de bolsista em duas pesquisas<sup>2</sup> desenvolvidas com o fomento do Programa de Iniciação Científica da UEPA. Dessa maneira, inclinei-me para o estudo da política educacional de inclusão das pessoas surdas nas investigações, a saber: (1) um estudo sobre adaptações curriculares de pequeno e de grande porte referente à inclusão de alunos surdos, desenvolvida em 2004; e (2) o processo de inclusão escolar do surdo em uma perspectiva bilíngue, desenvolvida em 2005.

Nesse viés, a trajetória de investigação voltada às problemáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos surdos obteve prosseguimento por meio da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia denominado “*A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua - PA*” (SILVEIRA; CAVALCANTE, 2006).

No segundo semestre de 2006, ao ingressar na Especialização em Tradução e Interpretação em LIBRAS/ Língua Portuguesa, continuei nessa linha de pesquisa, de modo que desenvolvi a monografia intitulada: “*A Disciplina Libras na Formação dos Educadores: o caso do curso de Pedagogia da UEPA*” (SILVEIRA, 2008), na qual abordei os saberes apontados pelos acadêmicos de Pedagogia após terem cursado a

---

<sup>2</sup> Pesquisas de Iniciação Científica aprovadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEP) da UEPA e desenvolvidas sob a orientação do Prof. Claudio Ludgero Monteiro, o qual muito contribuiu na minha jornada acadêmica.



disciplina Libras. Estes acadêmicos, na ocasião, relacionavam os saberes propiciados pela disciplina em questão às suas práticas educacionais, pois os sujeitos deste estudo eram egressos do curso de Pedagogia e já atuavam na docência.

Assim, a trajetória acadêmica delineada na problematização da temática da educação de surdos e a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede particular e pública, suscitaram a necessidade de aprofundamento desses estudos iniciais. Em vista disso, em 2009 ingressei no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Nesta oportunidade incursionei os aportes teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) por meio da disciplina “Epistemologia da Educação”. Isto possibilitou realizar a interface entre esses campos de interesse, de modo que desenvolvi a dissertação intitulada “*Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade no processo de inclusão escolar*” (SILVEIRA, 2011). Estudo este que se apoia no entrelaçamento das Representações Sociais (RS) com a Educação de Surdos, mais especificamente esta investigação traz para o debate a problematização do processo de inclusão escolar destes alunos na rede regular de ensino e, assim, aponta fissuras no processo que se diz inclusivo.

Considero válido pontuar que o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, a monografia de encerramento da Especialização e a dissertação de Mestrado já mencionadas, configuram-se em investigações desenvolvidas sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, docente com inestimável contributo em minha formação acadêmica e profissional, forjada, até então, no âmbito da Universidade do Estado do Pará. Nesta instituição pude colaborar em pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), mais especificamente na linha “Educação Inclusiva na Amazônia”. Esse núcleo de pesquisa também é imensamente significativo em minha trajetória acadêmica, pois nele pude vivenciar uma rica experiência de aproximação com a pesquisa, bem como tecer laços afetivos que perduram e são caros para mim.

Em 2012 ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA) como professora assistente, por meio de concurso público para a temática “Concepções e métodos do ensino de Surdos/ Libras”. Isto oportunizou-me ministrar a disciplina Libras nos cursos de Licenciatura em: Pedagogia; Letras Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua (PL2); Francês e Alemão. Essa inserção profissional despertou-me o interesse em investigar o contexto em que os professores de Libras no Ensino Superior tecem práticas de ensino-aprendizagem dessa língua no âmbito das licenciaturas. Neste ponto nodal, deu-se o meu **encontro com o ensino de Libras**.

É pertinente destacar que em 2013 participei do I Encontro Nacional de Professores de Libras o Ensino Superior (ENPLES), promovido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesse encontro integrei uma mesa juntamente com uma professora de Libras do Sul, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e um professor do Nordeste, da UFC, para discutirmos a temática “Ensino de Libras como L2 no Ensino Superior”. Foi um momento profícuo em problematizações e aprendizagens, posto que o evento foi constituído de palestras, mesas e grupos de discussão sobre o ensino de Libras. Considero que esse encontro foi muito significativo, pois traduziu-se em um segundo ponto nodal para a construção do objeto de estudo de que se ocupa essa tese.

Soma-se a isso, elenco que nesse contexto de atuação profissional na UFPA elaborei e coordenei dois projetos, a saber:

1) Projeto de monitoria intitulado “*A Libras e a formação inicial de professores: saberes e práticas no ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais*”, aprovado pelo Pró-Reitoria de Ensino (PROEG) da UFPA e desenvolvido em 2014. O projeto em questão contou com a participação de dois bolsistas licenciandos em Letras Libras/ PL2, os quais se envolveram em atividades de ensino e extensão, haja vista que realizaram oficinas de Libras em escolas públicas e na UFPA, assim como estiveram envolvidos nas ações voltadas ao ensino: planejamento, elaboração de materiais e acompanhamento nas turmas em que ministrava a disciplina Libras.

2) Projeto de pesquisa “*Representações Sociais de licenciandos sobre o ensino-aprendizagem de Libras: interface com a formação inicial de professores*”, aprovado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, desenvolvido de agosto de 2014 a agosto de 2016. Esta pesquisa investigou a formação inicial de professores de Libras e contou com a colaboração de sete professores/pesquisadores de Língua Brasileira de Sinais. Destes, quatro são docentes efetivos de Libras da UFPA; dois da UEPA; e um da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Importa situar que em 2014 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – GEPESUR<sup>3</sup>, foi cadastrado no CNPQ. Este grupo conta com discentes, pesquisadores e colaboradores que se filiaram a execução do projeto supracitado. Na articulação das ações do grupo em questão, no que tange à socialização da pesquisa desenvolvida, bem como na intenção de mediar debates no âmbito da educação de surdos, em abril e maio de 2016, o GEPESUR promoveu ciclos de debates abertos à comunidade acadêmica, com a finalidade de discutir a interface da formação inicial de professores e o ensino de Libras<sup>4</sup>.

Diante do exposto, tanto as “*Representações Sociais*”, quanto o “*Ensino de Libras*” constituem-se como eixos importantes em minha trajetória acadêmica, uma vez que se delineiam como objetos de estudo pertinentes à minha prática docente circunscrita no ensino de Língua Brasileira de Sinais, bem como intimamente atrelada a minha imersão enquanto pesquisadora no campo da Educação de Surdos, desde a licenciatura.

Em 2015, ao ingressar no curso de Doutorado em Educação na UFPA, esse enlaçamento de interesses convergiu para a construção de um objeto de estudo que enodasse as Representações Sociais e o Ensino de Libras, na busca de aprofundar minha inserção nessa área de estudo. Assim, elejo os professores de Libras do ensino superior como sujeitos com os quais desejo dialogar a fim de apreender as representações elaboradas e partilhas no seu cotidiano docente.

---

<sup>3</sup> Estou atrelada ao GEPESUR na condição de líder, conforme os termos designados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

<sup>4</sup> Registros dos ciclos de debates estão disponíveis em <http://gepesur.blogspot.com>

Ressalto a importância formativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação – GEPEJURSE, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora nessa pesquisa doutoral, que se faz uma presença dialógica, comprometida, afetuosa e de imenso contributo para o meu processo formativo no tecer dessa tese.

O GEPEJURSE constitui-se em um espaço de debates teóricos e de implementação de pesquisa no âmbito das Representações Sociais e Educação. Ao integrá-lo, pude colaborar em uma pesquisa que versava sobre as representações e o desejo de permanecer ou não na docência, entre professores do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. E desde então, encontro nele um espaço dialógico, no que tange ao enlace das Representações Sociais com o campo da formação e prática docente, por isso traduz-se em significativo e rico lugar de construção de saberes e cultivo de afetos.

O encontro com o GEPEJURSE, constitui-se em outro ponto nodal para a germinação dessa tese, posto que me possibilitou a continuidade e aprofundamento dos estudos em representações sociais. Por meio das interações dialógicas e afetivas foi-me possível vivenciar: a produção de escritas acadêmicas em parceria com os demais participantes; a composição de mesas de debate sobre as Representações Sociais em eventos acadêmicos em diversas regiões do Brasil; o contato com outros pesquisadores que se interessam por essa articulação teórica; a participação nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo; e a vivência de saber-fazer gerada pela pesquisa em movimento.

No segundo ano do doutoramento, em 2016, fui contemplada com uma bolsa subsidiada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup>. Isto possibilitou-me realizar, no período de abril a julho de 2017, o estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) sob a coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea Coelho, pesquisadora reconhecida no campo da Educação de Surdos em Portugal. Este encontro foi profícuo e contributivo

---

<sup>5</sup> Bolsa PSDE/CAPES aprovada mediante o processo nº 88881.134545/2016 -01.

para mim, tanto que se traduz na continuidade do vínculo expresso por meio da coorientação dessa tese. À Prof.<sup>a</sup> Orquídea, minha gratidão por aceitar esse desafio, por sua generosidade e compromisso profissional.

Esse estágio doutoral foi marcado pelos encontros dialógicos ocorridos: no Grupo de Apoio ao Trabalho Acadêmico (GAT@), momentos em que ocorriam as partilhas sobre o andamento das pesquisas dos demais orientandos da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea; na iniciação à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) com o Prof. Dr. Jorge Pinto, marcada pela sua pedagogia surda cativante e inspiradora; na participação em eventos acadêmicos; nas ricas conversas informais; nas viagens que também enriquecem o olhar; e nas orientações para a elaboração da investigação sobre “*A interface entre o processo formativo docente e a prática de ensino de Língua Gestual Portuguesa*”<sup>6</sup>, a qual gerou duas produções acadêmicas<sup>7</sup>.

Além das produções escritas, destaco que o processo da investigação em si foi imensamente contributivo para minha trajetória, pois permitiu-me exercer em Portugal um movimento de produção de dados, por meio da realização de uma entrevista com um professor surdo que atua no ensino superior no âmbito português. Desse modo, considero que o movimento de aproximação com o processo formativo e prático do ensino de Língua Gestual Portuguesa foi importante para ampliar as possibilidades de olhar o ensino das línguas gestuais/ de sinais<sup>8</sup>.

Feito esse percurso, de encontros e escolhas, retomo a engrenagem de construção do objeto de pesquisa que assume como foco investigativo perscrutar as

---

<sup>6</sup> Estudo decorre de uma pesquisa concernente ao Estágio Doutoral Sanduíche realizado na Universidade do Porto, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) por meio do processo nº 88881.134545/2016 -01

<sup>7</sup> A partir dessa investigação publicou-se o artigo intitulado “*A interface entre o processo formativo docente e a prática de ensino de Língua Gestual Portuguesa*” (SILVEIRA; COELHO; NASCIMENTO, 2017), bem como elaborou-se, em coautoria com as professoras orientadoras desse estudo, um capítulo de livro denominado “*A tecitura do ensino de Língua Gestual Portuguesa: fios e desafios de um professor surdo*” (SILVEIRA; COELHO; NASCIMENTO, 2018).

<sup>8</sup> Esclareço que em alguns momentos do texto utilizarei os termos “línguas gestuais/ de sinais” ou “línguas de sinais/ gestuais” em referência ao fato de que há países em que é atribuída a designação “de sinais” para nominar a língua da sua comunidade surda, a exemplo disso temos a Língua Brasileira de Sinais, no caso do Brasil, e em outros países atribui-se o termo “gestual”, como na Língua Gestual Portuguesa, em Portugal.

Representações Sociais sobre o ensino de Libras, elaboradas por professores que atuam no ensino superior.

É pertinente situar que Moscovici (2009, p. 46), precursor da Teoria das Representações Sociais (TRS), conceitua que tais representações ocupam “[...] uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa”. Assim, as Representações Sociais constituem-se em uma forma de compreender o mundo, bem como introduzir nele percepções e ordenações. Por isso, uma das funções do processo representacional é a familiarização<sup>9</sup>: tornar familiar o que não é familiar (MOSCOVICI, 2009).

Segundo Nascimento (2015, p. 57, grifo nosso), as representações sociais se estruturam em três dimensões, a saber:

**Atitude** – configura-se como uma dimensão em que a representação social fornece a orientação global para a ação, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação; **Informação** – corresponde à sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto; **Campo da representação ou imagem** – é a ideia ou imagem associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre o objeto, fornecendo-lhe uma unidade a partir da organização dos conteúdos.

De acordo com a autora, as dimensões atitude, informação e campo de representação ou imagem fornecem unidade e coerência ao conteúdo e sentido do objeto representado (NASCIMENTO, 2015). Nesse sentido, a dimensão da atitude implica na orientação da ação, ou seja, das práticas cotidianas. Já a dimensão da informação tem em seu cerne a comunicação e os constructos elaborados nos contextos de partilha. A dimensão do campo da representação ou imagem é figurativa e está imbricada nas demais dimensões.

Em confluência com essa dimensão da imagem, apontamos que estruturalmente “[...] a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia à uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p. 46). Desse modo, na representação social as imagens

---

<sup>9</sup> Trataremos dessa função na seção III.

configuram-se na tradução das ideias e, vice-versa, ou seja, imagens e ideias são entretecidas.

Rangel (2004, p. 66) conceitua que “[...] a representação social é uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano”. Desse modo, a representação social pode tomar como ocupação um fenômeno do cotidiano na busca de se familiarizar com ele. Assim, interessa-me destacar o fenômeno “Ensino de Libras nos cursos de licenciatura” enquanto fenômeno elegível para os estudos em representações sociais.

Na esteira moscoviciana, Jovchelovitch (2011, p. 37), argumenta que as pessoas, a depender dos contextos e tempos nos quais estão inseridas, “[...] produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais suas consequências no mundo real”. Desse modo, as representações são movimentos intrinsecamente relacionados aos distintos contextos e tempos em que emergem, bem como aos constructos sociais que as subsidiam.

Desta feita, aponto que o contexto de emergência das representações sociais e as partilhas entre grupos são questões medulares para a forja de processos representacionais. Assim, a elaboração de representações está atrelada sobremaneira ao viés comunicativo vivenciado no cotidiano pelos sujeitos, pois os:

[...] processos de comunicação situam sujeitos sociais em uma relação concreta, amarrada ao contexto social, cultural e histórico em que elas se encontram e ativamente (re)produzem. Por meio desses processos comunicativos é que elas produzem os meios simbólicos para construir uma representação específica de um objeto. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74).

Rangel (2004, p. 66) conflui para essa linha de valorização dos processos comunicativos ao afirmar que “[...] as pessoas constroem suas representações nos grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam”. Assim, os processos comunicativos são novamente constatados como propulsores de construção de representações.

Soma-se a isso, Moscovici (2009) empreende que as representações sociais “[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2009, p.46). Desse modo, as RS apresentam as nuances da compreensão e da comunicação que as enredam, ou seja, a comunicação está atrelada ao fomento da formação das representações e, após elaboradas, é também por meio da comunicação que elas circulam. Nessa via, o ato comunicativo coaduna na forja e na veiculação das RS.

Sá (1998, p. 68), por sua vez, afirma que “[...] na condução da nossa pesquisa, estaremos nos ocupando explicitamente de uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas”. Nesse sentido, para os estudos em representações sociais, importa situar quais são os sujeitos que representam, os contextos de emergência dessas representações, como elas se relacionam e as consequências delas nas práticas sociais.

Nessa linha de discussão, reconheço os professores de Libras enquanto sujeitos que representam acerca do objeto “Ensino de Libras”, e situo que a construção representacional emerge no contexto das práticas docentes desenvolvidas no âmbito da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, ou seja, no cotidiano desses docentes encontramos uma riqueza de constructos representacionais.

Sacristán (1999, p. 68, grifo nosso) exorta-nos que “[...] a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário **sondar outras dimensões menos evidentes**”. O autor afirma ainda que “[...] é muito importante analisar **o significado da prática educativa** e compreender as suas consequências no plano de formação de professores” (SACRISTÁN, 1999, p. 68, grifo nosso). Disto, interessa-nos sobremaneira a questão de inclinar-se a olhar para dimensões menos evidentes, mas nem por isso com menos significação.

Desse modo, olhar para as práticas dos professores de Libras no Ensino Superior implica em adentrar em um contexto de partilha, no qual esses sujeitos elaboram representações, circulam-nas em atos comunicativos e reverberam-nas em atitudes frente a esse tipo de saber. Por isso, concebo que esse contexto pedagógico



se configura em um espaço rico para a emergência, circulação e ação pautadas em representações sociais.

Ao constituir o “Ensino de Libras” como objeto de representação social, necessito situar em que ponto de vista estou a vislumbrá-lo. Destarte, assumo que a Língua Brasileira de Sinais é o principal artefato cultural das comunidades surdas no Brasil e, por isso, considero que para as pessoas surdas essa língua está imersa e intimamente atrelada às suas experiências visuais.

Skliar (2009, p. 11) explica que a “[...] experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural”. Dessa feita, a experiência visual perpassa por diversas esferas da vida social. Perlin (2000), por sua vez, aponta a experiência visual enquanto intimamente vinculada à construção de identidades surdas.

Coelho (2011, p.282) corrobora essas assertivas ao afirmar que no prisma da “[...] experiência do olhar surdo, queremos revelar o importante papel que ele desempenha na construção do mundo e na atribuição de sentidos e significados pelo surdo, necessariamente distinta do ouvinte”. Nesse ínterim, a autora afirma que “A surdez é, inegavelmente, uma experiência visual” (COELHO, 2011, p.282).

Enlaçada a experiência visual da pessoa surda, como uma marca, um traço importante, apoio-me em Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 90, grifo dos autores), pois:

O olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção da alteridade surda.

Nesse prisma, as marcas culturais que perpassam a experiência visual da pessoa surda têm a potência de traduzir-se na configuração da alteridade surda, bem como forjam as construções identitárias desses sujeitos que são perpassados por um outro modo de ser e estar no mundo, modo este que difere da experiência ouvinte.

Somado ao constructo do olhar surdo como uma marca (LOPES; VEIGA-NETO, 2006), aponto as línguas de sinais como um patrimônio cultural intimamente ligado as construções identitárias de pessoas surdas, pois a língua é um elemento fulcral na constituição de si e na interação com o mundo.

Importa destacar dois instrumentos legais relevantes para os surdos no contexto brasileiro, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, por meio da qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como língua da comunidade surda no Brasil e o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta essa Lei, bem como assegura aos cidadãos surdos brasileiros o direito ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2002; 2005).

O Decreto n.º 5.626/2005 enseja o objeto de estudo dessa tese, pois em seu art. 3º implementa a **disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura**, nos cursos de educação especial e fonoaudiologia das instituições de ensino superior da esfera federal, estadual e municipal, de instituições públicas e privadas, em todo o território nacional (BRASIL, 2005). Isto implica diretamente na criação da demanda de professores de Libras para atuação no ensino superior a fim de atender o disposto legalmente.

Por confluência, outro aspecto a destacar no Decreto n.º 5.626/2005 refere-se à definição de que a formação de professores de Libras deve ser promovida em curso superior na modalidade de licenciatura em Letras Libras ou Letras Libras/ Língua Portuguesa como L2 (BRASIL, 2005). Nesta conjuntura, em 2006, um ano após a instituição desse decreto, cursos de licenciatura em Letras Libras começaram a ser ofertados no território nacional, por meio da parceria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com outras Instituições de Ensino Superior pautadas na finalidade de formar professores de Libras. Pontuo que o artigo 7º do Decreto nº 5.626/2005 prevê outros perfis<sup>10</sup> que podem ser considerados para atuação enquanto professor de Libras no caso de não serem encontrados profissionais com formação em licenciatura em Letras Libras durante os 10 anos após a implementação deste aparato legal (BRASIL, 2005).

---

<sup>10</sup> Esses perfis serão tratados na Seção IV desta tese.

Nesse cenário de obrigatoriedade da disciplina Libras nas licenciaturas, considero que esse é um momento propício para investigar as representações sociais de professores sobre o ensino de Libras, por representar o acompanhamento de uma década de implantação do Decreto Federal nº 5.626/2005. Diante disso, proponho o seguinte **problema de investigação: como são construídas as representações sociais de professores universitários acerca do ensino de Libras no ensino superior e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas?**

A partir desta questão fulcral, busco como **objetivo geral** analisar as representações sociais de professores universitários acerca do ensino de Libras e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas. E **de modo específico**, almejo:

- Caracterizar o perfil dos professores de Libras com ênfase na trajetória de formação acadêmica;
- Identificar as imagens e os sentidos que os professores possuem sobre o ensino de Libras;
- Destacar as objetivações e ancoragens que consolidam as RS de professores acerca do ensino de Libras no Ensino Superior.

**Aponto a tese** de que os professores de Língua Brasileira de Sinais, no ensino superior, elaboram representações sociais sobre o ensino dessa língua e estas representações reverberam em suas práticas docentes exercidas junto aos estudantes dos cursos de licenciaturas. As representações sociais ora apreendidas são pautadas na concepção bilíngue de educação de surdos e, por isso, as práticas docentes estão permeadas desse constructo bilíngue expresso pelos professores. Entretanto, a reverberação disso na formação de professores encontra uma dualidade de limites e possibilidades. Nas possibilidades, aferimos a potência de difundir a Libras, mesmo que de modo inicial, explorar conceitos concernentes as pautas interessantes para as pessoas surdas, no âmbito do bilinguismo, tais como aspectos voltados aos seus direitos, identidade, marcas culturais, alteridade, diversidade, e na fulcral luta pela educação bilíngue, dentre outros. Contudo, essas possibilidades esbarram nos limites

que a disciplina enfrenta, ou seja, a disciplina por si só não é capaz de promover educação bilíngue para surdos, atua apenas no campo da sensibilização da importância da Libras para a pessoa surda, mas não dá conta de contribuir diretamente para a efetivação da educação bilíngue, posto que os professores em formação aprendem apenas os aspectos básicos da Libras.

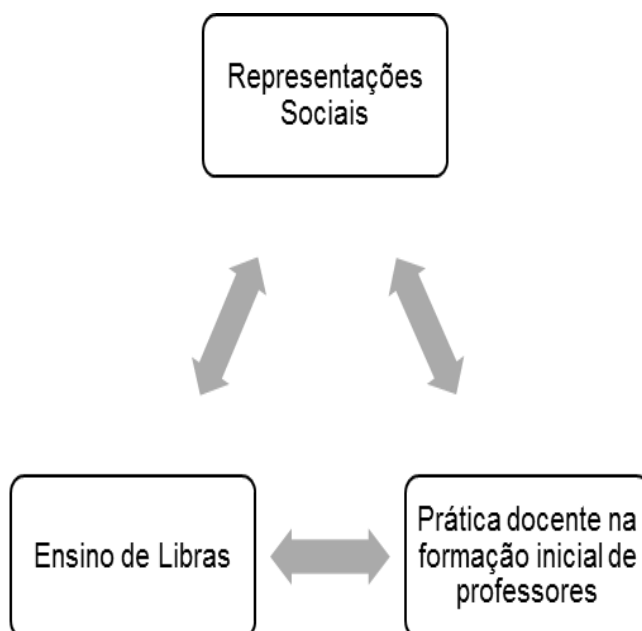
Apoio-me na premissa de que as representações dos professores podem ser utilizadas como “[...] filtros interpretativos, tanto para o seu relacionamento com os alunos, quanto para o conteúdo da disciplina que leciona” (OLIVEIRA, 2004, p. 16). Nesse sentido, as representações sociais que os professores constroem acerca do ensino de Libras reverberam na orientação de suas condutas e, desta feita, permeiam a sua prática pedagógica, pois esta é imbuída de concepções que norteiam a ação docente. Nesse viés, apreender as RS de professores sobre o ensino de Libras e tecer as reverberações dessas representações em suas práticas parece-me um caminho viável de investigação.

Outrossim, Silveira, Lobato e Silva (2017, p. 214), afirmam que “[...] os estudos que se ocupam em apreender Representações Sociais podem tomar como norteadores as práticas pedagógicas, as experiências de formação inicial de professores e os sentidos que estão imbuídos no objeto de representação investigado”. Essa assertiva endossa a pertinência de investigar as RS elaboradas pelos docentes de Libras no ensino superior, já que atuam na formação inicial de professores. Tais representações acerca do que ensino, por meio da disciplina Libras, nos cursos de licenciaturas indicará constructos representacionais que revelarão os sentidos dessa prática docente para esses professores.

Isto posto, busco aproximar-me dessas representações sociais, investigar suas traduções, suas elaborações de imagens e sentidos pautados na familiarização com a Língua Brasileira de Sinais, a fim de problematizar a prática docente exercida na formação de professores, desejosa de que, mesmo diante dos limites possivelmente enfrentados, esta prática agregue sentidos e significados eticamente comprometidos com o aprimoramento da educação bilíngue de surdos no Brasil.

Nesse sentido, para fins elucidativos, apresento o tripé organizacional que sustenta esta tese, a saber:

**Figura 1** – Tripé de articulação do estudo



Fonte: elaboração própria (2018)

A figura 1 expressa o enodamento: das **Representações Sociais**, enquanto constructo teórico-metodológico; do **ensino de Libras** enquanto objeto de representação; e o âmbito da **prática de ensino** enquanto elemento central de emergência dessas representações, pois consideramos que as representações sociais elaboradas pelos professores de Libras, no ensino superior, orientam suas práticas docentes. Nisto reside a escolha do eixo prática docente, na medida em que é nessa instância da prática que ocorre parte considerável da urdidura da **formação inicial de professores**, pautada em limites e possibilidades<sup>11</sup>.

Situo ainda que esta tese é composta da Seção I que consiste na “Introdução” ora apresentada, na qual consta a questão-problema e os objetivos dessa investigação. A Seção II intitulada “O Estado de Conhecimento” consiste no levantamento realizado no movimento de elaboração deste estudo. A Seção III “Representações Sociais: a

<sup>11</sup> Os limites e as possibilidades são apontados na seção IV desta tese.

textura psicossocial” abarca os constructos da teoria das representações sociais e, assim, discute conceitos fundantes para a sustentação desta tese. A Seção IV aborda “A disciplina Libras no Ensino Superior: entre possibilidades e limites”, com vias a discutir sobre a implementação dessa disciplina e problematizar a prática docente que emerge nesse contexto. A Seção V ocupa-se da “Metodologia”, dessa forma trata sobre o tecido teórico-metodológico desta investigação. A discussão dos resultados que se enreda na análise dos dados forja a Seção VI “Representações Sociais sobre o ensino de Libras: a trama imagética”, a qual é composta pelas representações, objetivações e ancoragens, traduzidas em imagens e sentidos que os professores elaboram sobre o ensino de Libras no âmbito da prática docente no ensino superior. Por conseguinte, a Seção VII “Considerações finais” trata de enodar os pontos basilares enlaçados aos resultados deste estudo. Soma-se a isso, constam as referências e apêndices que constituem esta pesquisa doutoral.

## SEÇÃO II – ESTADO DO CONHECIMENTO

---

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma a compreendê-lo, administrá-lo, enfrenta-lo. (JODELET, 2001, p. 17).

No movimento de elaboração e delimitação do objeto de estudo, aponta-se a necessidade de sondar o campo de investigação em que se está inserido, pois assim como Jodelet (2001) consideramos<sup>12</sup> que não estamos em um vazio, precisamos estar a par do que nos rodeia e, no caso da investigação, não podemos desconsiderar o que já foi produzido, especialmente no que tange a enredar os estudos que se afinam à nossa problemática. Assim, suscitou-se tecer o estado do conhecimento que será apresentado nesta seção.

## **2.1 Fios e desafios da construção do objeto de estudo<sup>13</sup>**

O mapeamento das produções configurou-se em um dos primeiros movimentos da elaboração da pesquisa doutoral ora apresentada. Desse modo, em 2015, ainda no primeiro ano do doutoramento, apresentou-se o desafio de realizar o levantamento das produções que se aproximassem de nossa pesquisa, a qual se ocupa de apreender as representações sociais de professores sobre o ensino de Libras. Vale apontar que

---

<sup>12</sup> Doravante empregar-se-á a primeira pessoa do plural no exercício de escrita desta tese por reconhecer que se trata de uma produção que conta com outros interlocutores em sua elaboração. Isto conflui para o reconhecimento desse processo dialógico.

<sup>13</sup> Esta seção foi elaborada enquanto um aprimoramento de um primeiro movimento de estado do conhecimento para a definição do objeto de estudo dessa tese. Situamos que o primeiro mapeamento compreende um texto que foi aprovado pelo Comitê Científico para ser publicado nos anais do EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação “Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente” associado ao III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE. O evento ocorreu no período de 26 a 29 de outubro de 2015, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na Cidade de Curitiba, estado do Paraná, Brasil. Após esta publicação, o estado do conhecimento foi redimensionado por meio da exclusão do descritor “professores bilíngues” por considerarmos que era dispensável, uma vez que nosso foco consiste especificamente no ensino de Libras. Assim, o levantamento assumiu uma nova configuração, na qual adotamos o entrelaçamento dos descritores “Representações Sociais e Ensino de Libras” e “Representações Sociais e Surdos”. A partir dessas redefinições o mapeamento expandiu o número de dissertações encontradas e encerrou-se em dezembro de 2015.



nesse momento interessava constatar se existiam pesquisas que tomassem o ensino superior como contexto de estudo no campo das representações sociais elaboradas e forjadas por professores de Libras.

Importa situar que o processo de mapeamento apresentado nessa seção, consiste no segundo realizado para a elaboração dessa tese. Assim, esclarecemos que o primeiro levantamento utilizou os seguintes descritores de busca: “Surdez”, “Ensino de Libras”, “Professores bilíngues<sup>14</sup>”; e “Representações Sociais”. Após concluí-lo, avaliamos que o descritor “Professores Bilíngues” poderia ser descartado, pois não correspondia ao eixo central de nossa discussão. Tomada essa decisão, assumimos na escritura dessa tese apenas a designação “Professores de Libras”.

O resultado desse primeiro movimento implicou também na opção de realizarmos outro levantamento com alguns aprimoramentos. Destarte, diante do desafio de construção de nosso objeto de estudo foi pertinente observar o panorama das produções centrando-nos especificamente em teses e dissertações que articulassem os descritores: “Representações Sociais”; “Surdez/Surdos<sup>15</sup>” e “Ensino de Libras”, desta vez a empregar estes últimos de modo associado ao primeiro descritor, por consideramos que assim cercearíamos o enodamento central dessa investigação.

Ressaltamos que este estado do conhecimento visa demonstrar o panorama de teses e dissertações que apresentam a interface entre: Representações Sociais<sup>16</sup>, Surdos<sup>17</sup> e Ensino de Libras<sup>18</sup>. Nesse sentido, propomos o levantamento das produções

---

<sup>14</sup> Inicialmente consideramos o descritor “professores bilíngues” relacionado aos docentes que atendem ao disposto no Decreto Federal nº 5.626/2005 no que compete ao perfil dos professores de Libras previsto no art. 7º. Assim, perscrutamos nesse descritor os trabalhos que assumiam os termos “professores de Libras” e “docentes de Libras”, bem como outras designações que se aproximassem desse campo. Por conseguinte, os resultados demonstraram que esse descritor poderia ser desconsiderado na medida em que os demais descritores adotados nesse estudo já nos remetiam às produções que se aproximavam de nosso objeto. Assim, a partir dessa constatação, esse descritor foi abandonado.

<sup>15</sup> Empregamos Surdez e Surdos como termos em confluência para a atribuição do descritor.

<sup>16</sup> Consideramos, neste constructo, as produções embasadas na Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual foi elaborada por Serge Moscovici (1978), precursor deste campo de estudo no âmbito da Psicologia Social.

<sup>17</sup> O termo “surdo” ou “surdez” está ora delimitado ao campo da educação de pessoas surdas.

<sup>18</sup> Nosso foco corresponde ao ensino da disciplina Libras instituída pelo Decreto Federal nº 5.626/2005 como obrigatória nos cursos de licenciatura, Educação Especial e Fonoaudiologia, ou seja, no Ensino Superior. Entretanto, para fins deste levantamento incluiremos também as produções que versem sobre o ensino de Libras na Educação Básica.

a partir dos seguintes descritores: “**Representações Sociais e Surdos**” e “**Representações Sociais e Ensino de Libras**”.

Para tanto, partimos da seguinte questão crucial: qual o debate levantado na produção científico-brasileira dos últimos cinco anos (2011-2015) pertinente aos descritores “Representações Sociais e Surdos” e “Representações Sociais e Ensino de Libras”?

Pautada nesta questão-problema e no viés de orientar a constituição desse levantamento, apresentamos as seguintes questões norteadoras: em que região do Brasil se encontra a maior concentração de pesquisas? Quais encaminhamentos teóricos e metodológicos foram empregados nas pesquisas? Quais os sujeitos e objetos de representação investigados nas pesquisas?

Nessa perspectiva, buscamos como objetivo geral deste estado do conhecimento analisar o debate levantado na produção científico-brasileira dos últimos cinco anos (2011-2015) referente aos descritores “Representações Sociais e Surdos” e “Representações Sociais e Ensino de Libras”. E de modo específico almejamos: mapear em que região do Brasil se encontra a maior concentração de pesquisas; identificar os encaminhamentos teóricos e metodológicos empregados nas pesquisas; e elencar os sujeitos e objetos de representação social investigados nas pesquisas.

### 2.1.1 A tecitura metodológica do estado do conhecimento

Este levantamento configura-se em estudo bibliográfico, de cunho descritivo e analítico, que se circunscreve como a elaboração de um estado do conhecimento. Pautamo-nos em Romanowski e Ens (2006, p. 41, grifo nosso), pois consideram que este tipo de investigação tem a “[...] finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como **localizar as lacunas existentes**”.

É pertinente situar que nosso mapeamento ocorreu junto ao banco de teses e dissertações da CAPES<sup>19</sup>, o qual configura-se em um relevante portal para a busca das produções acadêmicas em nosso país, haja vista que disponibiliza os resumos de teses e dissertações oriundas de programas credenciados pela CAPES em todo o território brasileiro. Após um levantamento preliminar, delimitamos olhar para as pesquisas produzidas na área de Educação.

Esclarecemos que a análise das produções mapeadas compreendeu a leitura dos resumos destas, movimento no qual identificamos a confluência com os descritores propostos neste estudo. Para fins de organização e análise, registramos os dados de identificação e composição das produções a partir dos seguintes elementos: Programa de Pós-Graduação; tipo de estudo; título, autoria; ano; e objetivos. Desse modo, não detectamos produções no descritor “Representações Sociais e Ensino de Libras”, em contrapartida obtivemos com base no descritor “Representações Sociais e Surdos” **oito dissertações** e nenhuma tese. Isto possibilitou a constituição do *corpus* que será apresentado a partir de quadros e de uma tabela no decorrer dessa seção.

## 2.2 O que as pesquisas apontam?

Interessa-nos saber o que os estudos encontrados trazem de indicativos nas pesquisas que enlaçam as Representações Sociais no campo da Educação de Surdos. A fim de vislumbrarmos um panorama das produções referentes ao recorte proposto, apresentamos o quadro 01 com o *corpus* delimitado neste estado do conhecimento:

---

<sup>19</sup> O banco de teses e dissertações encontra-se no seguinte endereço eletrônico: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

**Quadro 1:** Mapeamento das produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)

	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Descritores</b>
<b>1</b>	Dissertação	UEPA	SILVEIRA	2011	RS <sup>20</sup> /Surdos
<b>2</b>	Dissertação	UNB	COSTA	2011	RS/Surdos
<b>3</b>	Dissertação	Universidade Estácio de Sá	MORAES	2011	RS/Surdos
<b>4</b>	Dissertação	Universidade Estácio de Sá	MAGALDI	2011	RS/Surdos
<b>5</b>	Dissertação	Universidade Estácio de Sá	CASTRO	2012	RS/ Surdos
<b>6</b>	Dissertação	UEPA	SILVA	2014	RS/ Surdos
<b>7</b>	Dissertação	UEPA	LOBATO	2015	RS/ Surdos
<b>8</b>	Dissertação	UEPA	OLIVEIRA	2015	RS/ Surdos

**Fonte:** Elaboração própria a partir do *corpus* do estado do conhecimento (2018).

No quadro 1 visualizamos, em ordem cronológica, as produções que envolvem a articulação encontrada entre os descritores “Representações Sociais e Surdos”. Disto destacamos a concentração de 04 produções em 2011, o que representa a metade desse *corpus*. Seguida de 01 dissertação em 2012, nenhuma em 2013, em 2014 retoma-se o contributo com 01 produção e, em 2015 um acréscimo de 02 dissertações. Nesse prisma, há um decréscimo a partir de 2011, ano em que detectamos um número expressivo de trabalho, e depois sofre uma diminuição, conforme apontamos na figura 2, a seguir:

**Figura 2:** Linha do tempo das produções sobre representações sociais e surdos (2011 -2015)

**Fonte:** Elaboração própria (2018).

<sup>20</sup> Utilizaremos RS enquanto correspondência às Representações Sociais.

Assim, visualizamos na linha do tempo que em 2011 há um marco de 04 dissertações e a partir de 2012 evidencia-se uma diminuição significativa na produção. Em 2013 notamos um silenciamento, o qual é quebrado com a retomada de dissertações em 2014 e 2015.

Vale ressaltar que todas as dissertações identificadas estão no campo das “representações sociais ” em interface com o termo indutor “surdos” e, sobretudo, interessa-nos enfatizar que nenhuma tese ou dissertação atrelada às representações sobre o ensino de Libras foi encontrada. Isto conflui para a proposição da presente tese “As representações sociais de professores sobre o ensino de Libras”, como um objeto inédito nesse campo, haja vista que os dados revelam a lacuna das pesquisas no que tange a essa temática.

Em continuidade a esse debate acerca do que essas pesquisas apontam, organizamos três pontos de diálogo com esse *corpus*, a saber: 1) a distribuição das produções por região; 2) os aportes teórico-metodológicos; e 3) os sujeitos e objetos de representação social nessas produções sobre a educação de surdos.

### 2.2.1 A distribuição regional das produções

A partir da constituição do *corpus* deste levantamento é possível visualizarmos as regiões do Brasil nas quais foram mapeadas produções que fomentam a discussão sobre as Representações Sociais e os Surdos no âmbito da educação. Nesse prisma, apontamos na tabela 1 os dados concernentes: a instituição, região da publicação, ao ano e ao total ou inexistência de publicações por âmbito regional. Vejamos:

**Tabela 1:** Distribuição regional das produções sobre representações sociais e surdos (2011 -2015)

	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Descritores</b>
<b>Norte</b>			
	UEPA	2011	RS/Surdos
	UEPA	2014	RS/Surdos
	UEPA	2015	RS/Surdos
	UEPA	2015	RS/Surdos
<b>Total Norte: 4</b>			
<b>Nordeste</b>			
<b>Total Nordeste: 0</b>			
<b>Centro Oeste</b>			
	UNB	2011	RS/Surdos
<b>Total Centro Oeste: 1</b>			
<b>Sudeste</b>			
<b>Dissertação</b>	Universidade Estácio de Sá	2011	RS/Surdos
<b>Dissertação</b>	Universidade Estácio de Sá	2011	RS/Surdos
<b>Dissertação</b>	Universidade Estácio de Sá	2012	RS/Surdos
<b>Total Sudeste: 3</b>			
<b>Sul</b>			
<b>Total Sul: 0</b>			
<b>Total Geral: 8</b>			

**Fonte:** Elaboração própria (2018).

A partir dos dados dispostos na tabela 1 situamos que as regiões Nordeste e Sul não apresentaram produções referentes aos descritores deste estudo, representações sociais e surdos/ representações sociais e ensino de Libras, configurando-se em um silenciamento da articulação destas categorias em ambas regiões.

Importa salientar que, em contrapartida, a região Sul apresenta um enorme contributo no campo da educação de surdos, especialmente no que tange a: urdidura e consolidação dos Estudos Surdos em Educação; uma expressiva produção de teses e dissertações com base foucaultiana enlaçadas ao olhar sobre as pessoas surdas; formação dos primeiros mestres e doutores surdos no Brasil; criação e a oferta dos primeiros cursos de Letras Libras<sup>21</sup> no âmbito de licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em parceria com diversas regiões

<sup>21</sup> Sobre este ponto trataremos, posteriormente, na seção IV que discute acerca do Ensino da Libras no Ensino Superior.

brasileiras; significativa promoção de pesquisas em nível de mestrado e doutorado que despontam nas áreas da linguística e educação atreladas a investigação sobre a língua de sinais; promoção de eventos científicos na área da educação de surdos e dos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido, destacamos a profunda contribuição dessa região e, consideramos que o silenciamento do que tange aos descritores, ora propostos, pode revelar uma não tradição na área dos estudos em representações sociais atrelados ao viés da educação ou a não confluência de estudos, no recorte ora proposto, para o que é produzido no período delineado. Isto também se aplica à região nordeste, profícua no âmbito da educação de surdos.

A região Norte desponta com a maioria dos estudos, o que compreende 4 dissertações que confluem para os descritores “representações sociais e surdos”. Todas elaboradas na Universidade do Estado do Pará. Em segundo lugar, apresenta-se a regiões Sudeste com 3 dissertações produzidas na Universidade Estácio de Sá, situada no estado do Rio de Janeiro. A região Centro Oeste, por sua vez, apresenta 1 dissertação, elaborada na Universidade de Brasília.

Assim, detectamos que os debates relacionados aos descritores “Representações Sociais e Surdos” se circunscrevem nas regiões norte, sudeste e centro oeste. Nessa via, consideramos positivo a região norte despontar como uma das regiões em que o estudo em representações sociais e educação de surdos vem se consolidando, em proximidade com outras regiões do país que apresentam maior número de Programas de Pós-Graduação, tais como as regiões sudeste e centro oeste.

Salientamos que entre as produções iniciais, em 2011, e as mais recentes desse *corpus*, em 2014 e 2015, estão centradas na região norte. Além de que é dessa região que deriva a metade das produções ora expostas. E isto é um contributo significativo para as investigações pautadas em representações sociais e educação de surdos que emergem no contexto de pesquisa amazônico, especialmente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

### 2.2.2 Aportes teórico-metodológicos nas pesquisas

A produção de conhecimento por meio da pesquisa configura-se como um campo definido por escolhas de ordem teórico-metodológicas. Estas refletem a trajetória de investigação do pesquisador frente ao objeto de estudo. Nesse sentido, André e Ludke (1986, p. 3) afirmam que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferência, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Isto denota a não-neutralidade do pesquisador, posto que as escolhas realizadas durante o percurso investigativo revelam muito acerca da sua compreensão de mundo e de ciência. O amalgama dessas escolhas é expresso em sua incursão teórico-metodológica diante do problema investigado.

Pautadas nisso, consideramos relevante observar os aspectos teórico-metodológicos que subsidiaram as pesquisas levantadas neste estado de conhecimento. A fim de identificar os embasamentos expressos nesses estudos, primeiramente apresentaremos as opções teóricas assumidas nas produções que compõem o *corpus* em questão, dispostas no quadro 2, a saber:

**Quadro 2:** Aporte teórico-metodológico quanto à abordagem das representações sociais (2011 -2015)

Instituição	Ano	Descritores	Suporte teórico
UEPA	2011	RS/Surdos	RS em abordagem processual
UEPA	2014	RS/Surdos	RS em abordagem processual
UEPA	2015	RS/Surdos	RS em abordagem processual
UEPA	2015	RS/Surdos	RS em abordagem processual
UNB	2011	RS/Surdos	RS não define abordagem no resumo
Universidade Estácio de Sá	2011	RS/Surdos	RS não define abordagem no resumo
Universidade Estácio de Sá	2011	RS/Surdos	RS não define abordagem no resumo
Universidade Estácio de Sá	2012	RS/Surdos	RS não define abordagem no resumo

**Fonte:** Elaboração própria (2018)



No quadro 2 observamos que 4 dissertações assumem adotar a abordagem processual das representações sociais na feitura de suas pesquisas, enquanto as demais, em seus resumos, apresentam-se como estudos em Representações Sociais sem definir a abordagem empregada<sup>22</sup>.

Segundo Souza (2009) a Teoria das Representações Sociais se desdobra nas seguintes abordagens: processual ou sociocultural, sociológica, estrutural e dialógica. Destas abordagens temos especial interesse pela abordagem processual, na medida em que se ocupa dos processos e produtos de representacionais. Pontuamos que sobre essa teoria e abordagem trataremos mais pormenorizadamente na próxima seção.

Com a clareza de que os aportes teórico-metodológicos são elementos fundantes na pesquisa e correspondem ao delineamento da trajetória escolhida pelos pesquisadores, abordaremos as perspectivas metodológicas dos estudos. Desta feita, o quadro 3 a seguir ilustra a nossa argumentação:

---

<sup>22</sup> Sobre as dissertações dispostas no quadro 2, esclarecemos que tivemos acesso as quatro primeiras dissertações na íntegra, isto possibilitou expandir a leitura para além dos resumos. Acessamos apenas os resumos das quatro últimas dissertações, pois apenas seus resumos estavam disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES. Assim, não foi possível explorar todas as dissertações na íntegra pela indisponibilidade de manuseio de algumas.

**Quadro 3:** Perspectivas metodológicas das produções sobre representações sociais e surdos (2011 -2015)

Ano de produção	Instituição	Sujeitos do estudo	Técnicas e instrumento de coleta de dados	Análise dos dados
2011	UEPA	Professores do ensino regular	Observação, diário de campo, entrevista semiestruturada e a técnica de elaboração de desenhos	Análise de conteúdo
2014	UEPA	Discentes do curso de Letras Libras da UEPA	Questionário	Análise de conteúdo
2015	UEPA	Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais com alunos surdos	Mapas conceituais e entrevistas individuais	Análise de conteúdo
2015	UEPA	Educandos surdos universitários	Entrevista semiestruturada e da técnica do desenho. As entrevistas foram filmadas e posteriormente traduzidas para a Língua Portuguesa	Análise de conteúdo
2011	UNB	Alunos, Professores tutores e/ou intérpretes de Libras do Curso de Letras Libras/ EaD	Questionário e entrevista	Software <i>Evoc</i> e análise de conteúdo
2011	Universidade Estácio de Sá	Professores do ensino regular	Questionários, observação e entrevista	Análise de conteúdo
2011	Universidade Estácio de Sá	Universitários surdos	Entrevistas semiestruturadas, filmadas e mediadas por um intérprete de proficiente em Libras	Análise de conteúdo temática
2012	Universidade Estácio de Sá	Alunos surdos bilíngues	Entrevista semiestruturada realizadas em Libras, filmadas e posteriormente traduzidas para a Língua Portuguesa	Análise de conteúdo.

**Fonte:** Elaboração própria (2018)

Salientamos, nesse levantamento, as seguintes composições de sujeitos que representam: (a) professores do ensino regular; (b) professores do Atendimento Educacional Especializado; (c) alunos surdos; (d) alunos surdos bilíngues; (e) surdos bilíngues; (f) universitários surdos; (g) alunos surdos e ouvintes; (h) discentes do Letras Libras; e (i) alunos, professores tutores e intérpretes de Libras.

Importa apontar que os professores de Libras não estão postos entre os sujeitos que compõem esses estudos. Para nós, isso se traduz em uma lacuna investigativa que referenda essa tese como contributiva nesse campo, ao eleger esses professores como sujeitos que representam em um constructo psicossocial.

Sobre os sujeitos, Rangel (2004, p. 65) problematiza que a partilha das representações sociais “[...] permite notar que, em cada expressão pessoal, encontra-se a formação coletiva de ideias, o que equivale a dizer que as ideias não se formam isoladamente, até porque o sujeito que representa é, por sua natureza, um sujeito social”. Pautadas na ideia de que o sujeito que representa releva expressões forjadas em uma coletividade, consideramos que olhar para eles implica em reconhecer sua importância nodal nas pesquisas que se ocupam de apreender representações sociais.

Quanto aos instrumentos e técnicas de coleta de dados empregados, encontramos a associação de observação, questionários, entrevistas, produção de desenhos e mapas conceituais relacionadas aos estudos capturados. Isto conflui para a constatação positiva de que: “[...] as estratégias metodológicas para a abordagem do conceito de Representação Social têm variado muito: desde entrevistas abertas, semi-estruturadas, questionários abertos e fechados [...] desenhos e diversas representações gráficas” (LANE, 2004, p. 64).

É mister ressaltar que três desses estudos envolveram sujeitos surdos, duas pesquisas foram realizadas com surdos universitários e uma com surdos bilíngues com escolaridade de ensino médio ou superior. Estas investigações descrevem a utilização de filmadoras no registro da coleta de dados. Uma contou com o auxílio de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no momento da produção dos dados para a mediação. As outras duas descrevem a realização das entrevistas em Libras e, posteriormente, a execução das traduções para a Língua Portuguesa. Este aspecto também nos

interessa, no que tange a coleta, pois muitos professores de Libras são surdos e, isso implica em cuidados metodológicos que respeitem essa especificidade linguística no que concerne a produção e registro de dados.

Quanto à análise de dados, detectamos que nesses estudos foi majoritariamente definida com base na análise de conteúdo. É válido destacar que um estudo apresenta a análise de conteúdo associada ao uso do software *Evoc*<sup>23</sup> na vertente da abordagem estrutural<sup>24</sup>.

Ainda na dimensão metodológica trazemos para o debate o nível de ensino pesquisado. Neste pleito, o quadro 4 destaca esta proposição:

**Quadro 4:** Nível de ensino pesquisado nas produções sobre representações sociais e surdos (2011-2015)

Ano	Instituição	Nível de ensino pesquisado
2011	UEPA	Ensino Fundamental
2014	UEPA	Ensino Superior
2015	UEPA	Ensino Fundamental
2015	UEPA	Ensino Superior
2011	UNB	Ensino superior
2011	Universidade Estácio de Sá	Ensino Fundamental
2011	Universidade Estácio de Sá	Ensino Superior
2012	Universidade Estácio de Sá	Ensino Médio e Superior

**Fonte:** Elaboração própria (2018)

A partir do exposto no quadro 04, observamos que três pesquisas são constituídas com o foco no Ensino Fundamental, quatro no Ensino Superior e uma articula o Ensino Médio e o Superior. Em virtude de nosso interesse circunscrever âmbito do Ensino Superior, argumentamos que as pesquisas realizadas nesse nível de

<sup>23</sup> *Software* utilizado para realizar o processamento de dados na abordagem estrutural.

<sup>24</sup> Desenvolvida por Abric, essa abordagem é pautada na Teoria do Núcleo Central em Representações Sociais (SÁ, 1998).

ensino tomam como sujeitos: professores tutores e/ou intérpretes de Libras; ouvintes universitários; surdos universitários; e surdos bilíngues (do ensino médio e superior).

Atrelada a constatação da lacuna de pesquisas que tenham como sujeitos professores de Libras no ensino superior, sejam eles surdos ou ouvintes, a seguir demonstraremos a falta de estudos que apresentem como objeto de representação social o ensino de Libras.

### 2.2.3 Objetos de representações sociais

Nascimento (2009, p. 29) assevera que “[...] a pesquisa das representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste”. No bojo dessa discussão, importa-nos situar os sujeitos (quem representa), o objeto (o que é representado) e o contexto de emergência das representações, bem como devemos atentar aos entraves, superações e aprendizagens suscitadas nas partilhas e nas práticas cotidianas.

Desse modo, reconhecemos o pertinente entrelace das dimensões contexto, sujeito e objeto de representação social. Entretanto, no momento interessa-nos enfatizar o objeto de representação social enquanto aspecto preponderante na delimitação do estudo. No caso particular das pesquisas que se afinam ao descritor “Representações Sociais e Surdos”, o quadro 5 destaca os seguintes objetos de representações sociais:

**Quadro 5:** Objetos de representações sociais nas produções sobre representações sociais e surdos (2011 -2015)

Ano	Instituição	Objeto de representação
2011	UEPA	Aluno surdo
2014	UEPA	A pessoa surda
2015	UEPA	O Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos
2015	UEPA	Profissional intérprete de Libras
2011	UNB	Surdo
2011	Universidade Estácio de Sá	Dialeto dos alunos surdos
2011	Universidade Estácio de Sá	Inserção profissional de surdos
2012	Universidade Estácio de Sá	Libras

**Fonte:** Elaboração própria (2018).

Neste quadro 5 constatamos os seguintes objetos de representações sociais: o surdo; o aluno surdo; a pessoa surda; o atendimento educacional especializado para alunos surdos; o profissional intérprete de Libras; o dialeto dos alunos surdos; a inserção profissional de surdos; e a Libras. Assim, dentre as produções constituintes do *corpus* analisado não encontramos pesquisas que se proponham a investigar o “Ensino de Libras” como objeto de representação social. Tão pouco detectamos professores de Libras constituídos enquanto sujeitos que elaboram representações sociais, de acordo com o exposto no quadro 3, e discutido nesse estado do conhecimento.

Nascimento (2009, p. 29) adverte que ao investigar no âmbito da representação social:

Cabe observar que o objeto de pesquisa alimenta também uma complexidade tal e qual a de seu fenômeno. Antes do recorte de uma de suas facetas para a investigação, cabe o seguinte questionamento: este fenômeno social pode ser objeto de representação social para um grupo? Dito de outra forma, esse fenômeno é familiar para esse grupo?

Neste sentido, apontamos ser plausível tecer o enlaçamento das Representações Sociais, enquanto constructo teórico, com os professores de Libras como sujeitos que representam sobre o Ensino de Libras a partir de sua prática docente desenvolvida no nível do Ensino Superior. Desse modo, esta investigação propõe-se a contribuir para a compreensão de como esses docentes elaboram e partilham representações sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais, haja vista que com essa língua e com ensino dela estabelecem um processo de familiarização que gera conteúdos representacionais de possível apreensão.

Assim, ratificamos a relevância da intenção de investigar as Representações Sociais sobre o Ensino da Libras, na busca de contribuir para a pesquisa educacional, no âmbito local e regional, por meio da incursão nos processos representacionais constituídos e partilhados por professores que ministram essa disciplina no âmbito dos cursos de licenciatura no Ensino Superior.

Em continuidade a esse debate, na próxima seção trataremos sobre os constructos da Teoria das Representações Sociais, no viés de situar como a perspectiva psicossocial que subsidia essa teoria nos proporciona uma base consubstancial para a pesquisa.

## SEÇÃO III – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEXTURA PSICOSSOCIAL

---



As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

Nesta seção, apresentaremos substratos da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, primeiro visitaremos brevemente a concepção de paradigma emergente, na perspectiva de elencar os constructos teóricos em que se assenta essa teoria. Em continuidade, apontaremos os seus conceitos basilares e os processos formadores de representações sociais, designados como ancoragem e objetivação, os quais são elementos fulcrais para esta investigação. E na via de referendar nossa assunção teórico-metodológica, trataremos sobre a abordagem processual que subsidia essa tese.

### **3.1 O paradigma emergente: o senso comum e a investigação científica**

Importa situar que desenvolver uma pesquisa enlaçada aos pressupostos das representações sociais implica em uma investida de articulação teórico-metodológica pautada em dinâmicas que consideram o contexto de partilha, a elaboração e a circulação de ideias expressas na comunicação entre os sujeitos que são compreendidos como produtores de saber, seja esse saber decorrente de experiências cotidianas, construídas nos grupos sociais por meio das interações, seja oriundo de um saber articulado entre o senso comum e os espaços institucionalizados. Consideramos que em ambas instâncias os sujeitos se apropriam de saberes mediados pelas trocas e pela busca da produção de novos conhecimentos.

Dito de outra forma, compreendemos que em todos os espaços é possível construir saberes, posto que eles se forjam e circulam nos contextos sociais, mas interessa-nos destacar o reconhecimento do senso comum como profícuo e propulsor de saber e de saber-fazer, tão rico e pulsante quanto aquilo que chamamos de saber erudito. Assim, emerge o campo de produção das representações sociais, pautada em

uma perspectiva psicossocial que agrega os diversos contextos sociais como produtores de saber, que reconhece a relevância das relações e comunicações tecidas no cotidiano, no senso comum. Moscovici (2009), nesse sentido, esclarece que:

O **senso comum** está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está embasado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. No processo, a estocagem de representações sociais, sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade, é realimentada (MOSCOVICI, 2009, p. 95, grifo nosso).

Isto significa dizer que o senso comum é compreendido como um saber dinâmico que se relaciona com o conhecimento científico e tecnológico, interpretando-os e, nesse caminho, estabelece relações imagéticas que são continuamente retocadas, modificadas, bem como reverberam na linguagem e no comportamento dos grupos sociais. Importa sublinhar que nesse processo dinâmico e intermitente as representações sociais são criadas, recriadas e alimentadas no calor do conhecimento do senso comum. Assim, compreender o saber forjado nesse âmbito como um conhecimento válido e relevante é basilar no que tange ao estudo no campo das representações.

Diante dessas colocações, as Representações Sociais podem ser situadas no paradigma pós-moderno, o qual é empreendido por Santos (2010) como paradigma científico emergente. Neves (2005, p. 52) explica que um paradigma se configura “[...] em virtude da validação consensual que se faz em torno dele, também é um conjunto de crenças e práticas compartilhadas por um grupo”. Isto posto, no campo científico o paradigma é um modo de produzir, um modelo de fazer ciência, pautado em reconhecimento e validação dos sujeitos que compõem a comunidade científica.

A este propósito, Santos (2010) retoma e problematiza o paradigma dominante pautado na visão da racionalidade positivista que advém, na modernidade, das ciências naturais e reverbera nas ciências sociais. Essa racionalidade não dialoga com o saber do senso comum, por isso ela “[...] se distingue e se defende, por via de fronteiras

ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades” (SANTOS, 2010, p. 21).

Nesses termos, o autor permite destacar a emergência do senso comum como um elemento que importa a investigação científica, posto que isso se traduz no apontamento de um dos limites do paradigma dominante, desconsiderar o saber advindo das relações cotidianas. Isto ocorre porque na racionalidade positivista, que imbuí o paradigma moderno, o senso comum é considerado como paradoxal ao conhecimento científico e, portanto, eles não dialogam.

Santos (2010) apresenta a existência de uma crise do paradigma dominante e isto possibilita a emergência de um novo paradigma, também objetivo, metodologicamente delineado, mas diferente do primeiro no que tange à valorização do senso comum e a contestação da ideia de neutralidade. Desse modo, o paradigma emergente refuta a ideia de neutralidade científica, posto que considera “[...] todo conhecimento científico é socialmente construído, que seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2010, p. 9).

André e Ludke (1986, p. 3) nos ajudam a delinear essa ênfase na não neutralidade científica, pois discutem o caráter social da ciência como uma dinâmica diretamente articulada às escolhas do pesquisador, as quais serão pautadas em elementos subjetivos, históricos e sociais que o orientam. Assim, as autoras argumentam que:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 3).

Nesses termos, coadunamos com o postulado de que o pesquisador não é neutro. Assim, seus valores e sua compreensão de ciência nortearão as escolhas teórico-metodológicas e todo o delineamento do estudo.

Após, intentar uma elucidação sobre a não neutralidade assumida no paradigma emergente, nos inclinamos agora para a afirmativa de que “[...] a crise não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas de sua incompatibilidade com as nossas escolhas éticas” (BRANDÃO, 2005, p. 11). Desta feita, a identificação com um paradigma científico interfere diretamente no enodar das escolhas éticas erigidas desde a construção do objeto de estudo, bem como nas demais decisões tomadas no decorrer da investigação.

Ao corporificar essa pesquisa, observamos um alinhamento com o paradigma pós-moderno. Conforme assinala Oliveira (2016, p. 104), esse paradigma emergente é pautado na busca de “superar a visão dicotômica presente na concepção moderna de ciências entre as ciências naturais e as ciências sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras”.

Nessa esteira de debate, a autora empreende que “[...] a tendência do paradigma emergente é a da valorização na ciência, não apenas do abstrato, do racional, mas do vivido, do cotidiano e do imaginário” (OLIVEIRA, 2016, p. 110). Diante disso, por aproximação com o nosso foco de interesse, destacamos alguns estudiosos que discutem o cotidiano (HELLER, 2000), o senso comum (MOSCOVICI, 2009; SANTOS, 2010), o modo de vida e a vida ordinária (WILLIAMS, 2011; 2015), enquanto categorias plausíveis de serem analisadas com campo científico.

Na urdidura dos aspectos levantados, ressaltamos que as Representações Sociais confluem para esse paradigma emergente, pois forjam-se em uma perspectiva psicossocial que considera tanto a dimensão social, quanto a individual, bem como não despreza o saber do senso comum, comunicado nos grupos de partilha, assim como não nega o saber disseminado no campo científico, relacionando-o.

Em consonância com essa argumentação, apoiamo-nos em Nascimento (2015, p. 47) ao expressar que a TRS “[...] se compõe um campo de estudos, imprescindível para as áreas do conhecimento que tencionam compreender a dinâmica psicossocial

das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade”. Assim, assumimos que nos interessa engendrar pelos meandros percorridos na elaboração das representações sociais e as dinâmicas implicadas nesses processos.

A fim de continuar a discussão em pauta e elucidar alguns constructos das RS, apresentamos a seguir aspectos conceituais que sustentam essa teoria.

### **3.2 Constructos da Teoria das Representações Sociais**

Serge Moscovici, psicólogo social romeno, naturalizado francês, é o precursor da Teoria das Representações Sociais (TRS), pois a gênese do conceito “representações sociais” foi apresentada em 1961<sup>25</sup> na obra intitulada “*La psychanalyse, son image et son public*”, na qual o autor esquadrinha como o saber de cunho científico que engendra a teoria psicanalítica foi propagado, entre os franceses, no âmbito do senso comum.

No bojo dessa discussão, em uma perspectiva psicossocial, Arruda (2014, p. 39) defende que “[...] a proposta de uma psicologia do conhecimento contida em *La psychanalyse, son image et son public* carregava a perspectiva da transformação dos saberes especializados em saberes corriqueiros, ferramentas do dia a dia circulantes na sociedade”. Isto nos remete à dimensão que a transformação, a circulação, o saber do senso comum e as interações sociais ganham na obra supracitada.

É válido situar que Moscovici problematizou o conceito de Representações Coletivas (RC) elaborado por Durkheim a fim de empreender o constructo das Representações Sociais. Para tanto, o autor denuncia que “[...] Durkheim opõe as representações coletivas às representações individuais por meio de um mesmo critério, a saber: a estabilidade da transmissão e da reprodução de algumas; a variabilidade ou o caráter efêmero das outras” (MOSCOVICI, 2001, p. 47). Essa oposição, configura-se em uma fragilidade na concepção das representações coletivas, pois, ao diferir do pensamento de Durkheim, Moscovici (2009) considera que no fenômeno

---

<sup>25</sup> Essa obra foi apresentada pela primeira vez na França em 1961.

representacional a dimensão coletiva e a individual são intimamente entretecidas e, por isso relacionam-se não em dualidade, mas em uma perspectiva psicossocial, ou seja, retroalimentam-se.

Sá (2004, p. 23) conflui para a o entendimento de refutação da RC, pois designa que as representações coletivas “[...] eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados”. Isto sublinha o caráter absoluto das representações coletivas que é contraposto pela dinâmica de delineamento das representações sociais, vistas como um fenômeno passível de investigação, forjado no âmbito das interações sociais, portanto não absolutas.

Assim, imbuído do pensamento moscoviciano, Sá (2004, p. 22) assinala que o tracejado da teoria das representações sociais assenta-se no “[...] reconhecimento de uma outra ordem de fenômenos exigiria um outro tipo de conceito para englobá-los”. Dito isto, as RS emergem como um campo psicossocial de estudo e, nesse viés, “[...] a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto” (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

À luz dessa análise, partiremos para algumas conceituações basilares da TRS. Moscovici (1978) empreende que as Representações Sociais se configuram em:

[...] um conjunto de **conceitos, proposições e explicações** originadas na vida **cotidiana** no curso de **comunicações interpessoais**. Elas são o equivalente, em nossas sociedades, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do **senso comum** (MOSCOVICI, 1978, p. 181, grifo nosso).

Nessa esteira conceitual, o autor assevera que as representações sociais são:

[...] um sistema de **valores, idéias e práticas**, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas **orientar-se** em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a **comunicação** seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem

ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21, grifo nosso).

Diante das duas conceituações de Moscovici (1978, 2009), obtemos o enlace dos elementos cotidiano, comunicação e senso comum, de maneira que nesse amalgama emergem conceitos, explicações e proposições que circulam nos valores, ideias, bem como nas práticas com vias a orientação das ações e a compreensão do mundo, em articulação constante da esfera individual e social.

Nessa acepção, as Representações Sociais são assinaladas como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Isso implica na assunção de uma dimensão epistemológica nas representações sociais, na medida em que é apontada como modalidade de conhecimento, um saber forjado no âmbito do senso comum, no cerne das comunicações que ocorrem no cotidiano.

Jodelet (2001), reconhecida como a principal colaboradora de Moscovici, na intencionalidade de caracterizar as RS, afirma que:

**[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada**, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objetivo de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

A máxima da autora também assume as RS como uma forma de conhecimento, elaborada no calor das interações tecidas na vida social. Assinala ainda a legitimidade enquanto objeto de estudo, como um recorte da realidade perscrutável e passível de problematização. Portanto, são conhecimentos pulsantes e contributivos para a construção da realidade partilhada por sujeitos de um determinado grupo social.

Em outra investida, no âmbito da assimilação de conhecimentos e da orientação das ações, Jodelet (2001) conceitua que:

[...] as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – **orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais**. Da mesma forma, eles intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

Nesse viés, a autora traz para o debate elementos centrais tais como: a difusão e a assimilação de conhecimentos; o desenvolvimento no âmbito individual e coletivo; a forja de identidades pessoais e sociais, posto que por meio dessas interações os grupos expressam-se suas visões de mundo, bem como estão diante da possibilidade de tecer as transformações sociais na coletividade (JODELET, 2001).

Essa trama se dá por meio do reconhecimento de que as RS operam por meio de sistemas de interpretações, com vias a orientar ações e organizar condutas, isto incorre nas comunicações sociais que, por sua vez, estão em constante emergência, repletas de trocas simbólicas e conceituais. Assim, ao investigar as representações sociais “[...] é preciso, pois, estudá-las como conhecimentos sociais e entender a sua ligação com os comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (JODELET, 2005, p.41).

Soares (2009), afina-se com essa perspectiva ao afirmar que:

[...] falar em representações sociais como um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo implica, fundamentalmente, discutir o papel da comunicação e da sua influência na **orientação de condutas** e na elaboração de comportamentos dos sujeitos no campo social. Consequentemente, é uma teoria que tem como direção as condutas, move-se, constrói-se e reconstrói-se no movimento social, servindo de guia para as práticas humanas (SOARES, 2009, p. 55, grifo nosso).

Outrossim, Spink (2004) afirma que as RS são conhecimentos sociais, dotados de dinamismo e têm uma função de orientação:

As representações sociais são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que **têm uma função de orientação**: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINK, 2004, p. 8, grifo nosso).



Consideramos que o impacto no que diz respeito ao direcionamento das condutas é desafiador, posto que isso implica em reconhecer que os processos comunicativos que forjam representações sociais têm a potência de extrapolar o âmbito epistemológico de compreensão do objeto representado. Salvaguardamos a relevância epistemológica, pois assumimos as RS como uma possibilidade de produção de saber, reconhecendo-as como um tipo de conhecimento elaborado a partir do fenômeno representacional na perspectiva psicossocial.

Ressaltamos que a potência das RS de extrapolar a dimensão epistemológica de conhecer o objeto, aproximar-se e apropriar-se dele, é anunciada na medida em que Moscovici (2009), Jodelet (2001; 2005), Spink (2004), Soares (2009), dentre outros, destacam o caráter de orientação das ações e condutas, ou seja, da influência direta nas práticas sociais. Desta feita, representar vai para além da dimensão de produção de conhecimento sobre o fenômeno em evidência, pois no ato representativo estabelecesse um vínculo entre conhecer e agir, atuar, comunicar em relação aos elementos ou interações que permeiam a compreensão sobre esse objeto.

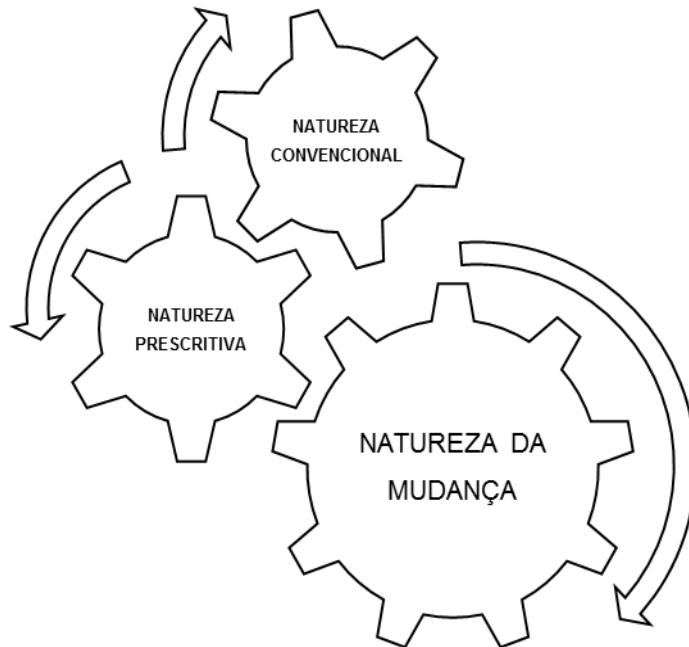
Destarte, podemos afirmar que representar-conhecer-comunicar-agir são conexões estabelecidas no seio da elaboração e da consolidação das representações sociais. Importa destacar que isso ocorre em um processo dinâmico e fluído, em que os sujeitos tocam, na medida em que se aproximam do objeto, e na mesma instância são tocados por ele.

Sá (2004) advoga que “[...] caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (p. 23). Essa assertiva leva-nos a acionar alguns aspectos estruturais das RS a fim de nos aproximarmos de suas naturezas, na busca de melhor compreendê-las.

No que concerne as estruturas, Moscovici (2009) afirma que as representações apresentam duas funções basilares: a convenção e a prescrição. A isto denominou de **natureza convencional** e **prescritiva**. Nesse constructo, o autor soma posteriormente a “[...] **natureza da mudança**, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2009, p. 40, grifo nosso).

Diante disso, consideramos a relação entre as naturezas descritas por Moscovici (2009), com vias a enfatizar que a natureza da mudança é tomada por nós enquanto uma engrenagem preponderante que se mobiliza a partir das naturezas convencional e prescritiva. Portanto, as três estão relacionadas, mas o cerne das representações sociais encontra-se no reconhecimento de que as primeiras servem de pano de fundo para a transformação, ou seja, a mudança. Esse movimento está intimamente imbricado no processo representacional. Pautadas nisso, de forma ilustrativa, apresentamos a figura 3:

**Figura 3** – Engrenagens das naturezas das representações sociais



**Fonte:** elaboração própria a partir de Moscovici (2009).

Para Moscovici (2009, p. 34) a **natureza convencional** das representações ocupa-se de estabelecer a convenção dos “[...] objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”. Dessa maneira, para o autor em questão, a natureza convencional atua na esfera de situar o objeto de acordo com as categorias e

modelos já partilhados pelo grupo representacional. Assim, consideramos que há um acordo tácito estabelecido entre sujeitos pertencentes a esse grupo.

A natureza **prescritiva**, por sua vez, tem caráter **impositivo**, pois nessa natureza percebemos que as representações “[...] se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2009, p. 36).

Esse postulado revela a força das representações enquanto elementos simbólicos que circulam e influenciam diretamente ações, sem que os sujeitos cheguem, algumas vezes, a problematizar as raízes de pensamentos, atitudes e condutas. Nesse viés, as argumentações de Silveira (2011, p. 51) sinalizam que “[...] a natureza prescritiva está atrelada as práticas de preconceitos e estigmas em determinados contextos por já designarem a maneira de agir, sem reflexão ou problematização dos modos de pensar que orientam tais ações”.

Segundo Moscovici (2009, p. 37), “[...] a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que temos, ou não temos dada representação”. Essa máxima do autor conflui para o que estamos a alinhar sobre a influência das representações sociais em nosso modo de pensar, pois consideramos que elas engendram e influenciam o nosso olhar sobre o mundo e, não o contrário. Por isto se faz relevante atentarmos para as representações veiculadas nos contextos sociais.

Sá (2004, p. 26), considera que as representações sociais, “[...] por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana”. Na esteira dessa discussão, Silveira (2011, p. 52) alega que “[...] a confluência da natureza convencional e prescritiva está imbricada na maneira como os indivíduos comunicam, vêem e estabelecem relações cotidianas”.

As questões eleitas pelos autores, aproximam-se na ênfase da dinâmica das naturezas convencional e prescritivas das RS, as quais reverberam nas relações

cotidianas. Para Sá (2004) tais naturezas constituem o pensamento como um ambiente em que se desenrola a vida cotidiana, enquanto Silveira (2011) enfatiza os aspectos da comunicação e visão de mundo como reveladores de tais naturezas. Pautadas em ambos posicionamentos, podemos alegar que pensamento, visão de mundo e comunicação estão enodados nas naturezas ora elencadas.

Moscovici (2009, p. 38), ao enlaçar as naturezas convencional e prescritiva, esclarece que “[...] o poder e a clareza peculiares as representações - isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe”. Esse enunciado, releva a constante relação entre passado e presente no ato representacional. O passado é revisitado para a ação convencional, onde mergulha-se nas tradições e no que já é conhecido pelo grupo. Tanto que “[...] sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente” (MOSCOVICI, 2009, p. 38). Desta feita, essa valorização do passado é um fluxo recorrente que alimenta as representações tecidas na contemporaneidade.

Assim, opera-se em torno de enredar o elo entre a memória coletiva e o conhecimento presente. Nessa trama, o autor ainda esmiúça que as representações sociais:

[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são produtos de uma **sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo** e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo prévio entre sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que **quebra as amarras da informação presente** (MOSCOVICI, 2009, p.37, grifo nosso).

O reconhecimento das duas naturezas, convencional e prescritiva, ora apresentadas nos apontamentos de Moscovici é imprescindível. Entretanto, tais naturezas não se bastam na elaboração das representações sociais e, por isso, possibilitam a compreensão de que apesar de suas forças, a própria compreensão de interação representacional entre passado e presente, abre caminho para a natureza da mudança, a qual interessa-nos destacar, pois:

O que é importante é a **natureza da mudança**, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações [...] Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas **adquirem uma vida própria**, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2009, p. 40-41, grifo nosso).

Nesse pleito, essa natureza mutável avança em relação aos meandros prescritivo e convencional, uma vez que os incorpora, ressignifica e permite a emergência dos elementos relacionados ao movimento, a **autonomia** e ao **fluxo de circulação** e “**vida**”<sup>26</sup> das representações sociais. Nessa dinâmica as RS se forjam, podem ser aglutinadas, superadas, reputadas, ou seja, passam por diversos movimentos que dependem dos contextos sociais de sua emergência.

Isto posto, associada a essa questão da natureza mutável, está a autonomia que as RS adquirem após elaboradas, visto que elas circulam entre grupos sociais em seus processos comunicativos pautados em diálogos, conversas informais, imagens, propagandas e discursos. Pautadas nesse fluxo inexorável de mudança e de retroalimentação da esfera individual e social, assumimos que “[...] enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são **re-pensadas, re-citadas, re-apresentadas**” (MOSCOVICI, 2009, p. 37, grifo nosso).

Assim, filiada ao pensamento moscoviciano, Silveira (2011, p. 53-54) conflui para a assunção de que as RS “[...] são elaboradas no calor dos processos de comunicação e interação entre os sujeitos e, posteriormente, ganham autonomia, de maneira que a vida cotidiana é o centro de sua formação, circulação e consolidação”.

---

<sup>26</sup> Consideramos aqui assertiva de Moscovici (2009) de que velhas representações morrem e que novas nascem como um fluxo metafórico relacionado ao movimento da vida.

Nos meandros de reconhecimento da autonomia, Jovchelovitch (2000) afirma que as representações sociais:

Ativamente constroem, ou ainda melhor, ativamente re-constroem a realidade, de uma forma autônoma e criativa. Elas possuem um caráter produtor de imagens e significante que expressa, em última instância, o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. Dessa forma, elas representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que nele se encontra. Para além das estruturas dadas da vida social, elas oferecem a possibilidade da novidade, da autonomia, daquilo que ainda não existe. Elas são, neste sentido, uma relação com o ausente e um meio de evocar o possível. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41).

A autora expressa que articulada ao caráter autônomo as RS relevam essa potência da novidade, da criação. Isto implica na produção de imagens e de significantes elaborados na relação dos sujeitos sociais com o mundo por meio da busca de atribuir sentido e interpretar, bem como de construir. Assim, a criação configura-se em um movimento de inferência sobre o que já está dado, ou seja, o movimento de autonomia das RS está imbricado na elaboração e circulação destas nos grupos sociais (JOVCHELOVITCH, 2000).

Retomamos que a discussão da natureza convencional e prescritiva, as quais são subsumidas pela natureza da mudança nas RS implica na articulação para o reconhecimento de uma “sociedade pensante” (MOSCOVICI, 2009). Isto é, a mudança é possível porque existem mecanismos forjados por uma sociedade que pensa, formula e elabora no seio dos fenômenos sociais. E assim, descortina-se a sociedade pensante e os universos de pensamento, sobre os quais continuaremos essa discussão.

### 3.2.1 Os universos de pensamento: consensuais e reificados

Para tratar de universos de pensamento, antes consideramos válido incidir sobre alguns desdobramentos que cerceiam essa temática. Assim, sentimo-nos mobilizada por Moscovici (2009, p. 43) a questionarmos: “O que é uma sociedade ‘pensante’?”.

Para tanto, o autor supracitado advoga que ao investigarmos as RS postulamos que a sociedade não apenas toma o prescrito, mas interfere, inflete, reflete, ou seja, assume a dinâmica de pensar, pois “[...] nós estudamos o ser humano, enquanto **ele faz perguntas e procura respostas ou pensa** e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas **compreender**” (MOSCOVICI, 2009, p. 43, grifo nosso). Essa proposição é a primeira instância para o apontamento da “sociedade pensante”, aquela em que faz perguntas, procura respostas e, nesse viés, pensa, formula, elabora, na busca de compreender o mundo em que se circunscreve.

Nesse quesito, Moscovici (2009, p. 43), afirma que almeja observar e compreender a dita sociedade pensante por meio do estudo de dois focos, a saber: “[...] (a) das circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões e procuram tanto revelar, como esconder algo e (b) das suas ações e suas crenças, isto é das suas ideologias, ciências e representações”.

O apontamento da sociedade pensante, bem como a evidencia desses focos na investigação psicossocial estão pautados na assunção de que:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, **pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações** e soluções as questões que eles mesmo se colocam. Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que tem um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os **acontecimentos**, as **ciências** e as **ideologias** apenas lhes fornecem o “**alimento do pensamento**” (MOSCOVICI, 2009, p. 45, grifo nosso).

Importa destacar que para o autor os sujeitos pensam por si próprios, produzem e comunicam representações específicas, mas isto não ocorre de maneira isolada, posto que o alimento do pensamento humano advém dos acontecimentos, das ciências e das ideologias aos quais os sujeitos acessam a depender do contexto social em que estão inseridos, marcado também pelos condicionamentos históricos dos grupos com os quais interagem.

Na sociedade pensante esses “alimentos” do conhecimento circulam nos universos de pensamento, aos quais Moscovici (2009) denomina de **universos consensuais** e os **reificados**. Esses universos de pensamento são distintos e considerados “[...] mundos separados e opostos que, em diferentes graus, determinam, dentro de cada cultura e de cada indivíduo, as esferas de suas forças próprias e alheias” (MOSCOVICI, 2009, p. 49).

Nesse prisma, o autor explica que o universo consensual abrange o conhecimento do senso comum. Desta feita, Moscovici (2009, p. 50, grifo nosso) empreende que esse universo é considerado “[...] uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, **o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas**”. Assim, põe em evidência o ser humano, pauta-se em aspectos da sua existência, ação e reação.

Nesse universo, a comunicação ocorre conforme os interesses do grupo, pois “[...] em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (MOSCOVICI, 2009, p. 50). Nele os sujeitos têm liberdade de expressar suas inquietações, questões e hipóteses em diversos espaços sociais. Em contraposição,

No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesmo e as suas criações que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, **impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir**, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. **Todas as coisas**, quais quer que sejam as circunstâncias, **são aqui a medida do ser humano**. (MOSCOVICI, 2009, p. 50, grifo nosso).

Essa assertiva corporifica que o universo reificado apresenta uma indiferença a individualidade, a identidade e ao conhecimento formulado no senso comum. Nele a ciência tem autoridade para validar o que será considerado verdadeiro ou não. Assim, no invólucro das verdades científicas, comprovadas e testadas, as coisas serão tomadas como referentes para a medida do ser humano.

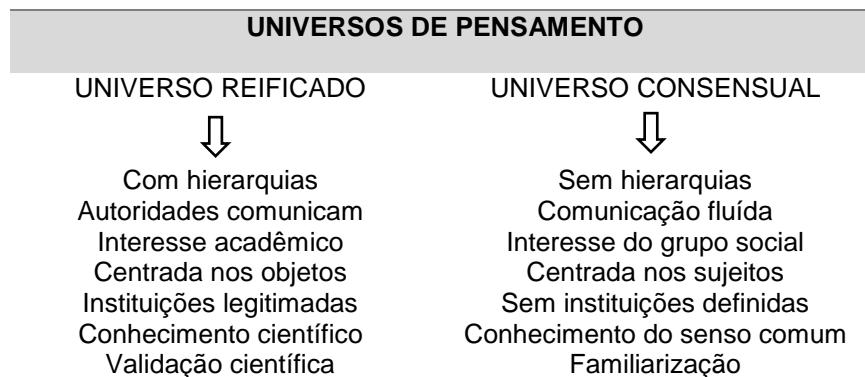


Desse modo, “[...] num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com seu mérito” (MOSCOVICI, 2009, p. 51). A partir dessa premissa, os diplomas, os títulos e as instituições detêm os espaços e os donos do saber, fora desse âmbito não há conhecimento validado.

Ressaltamos assim que estes nichos, consensual e reificado, diferem-se no que tange a dimensão hierárquica, pois nos “[...] universos consensuais as representações as comunicações ocorrem de modo mais fluído e sem hierarquias, já nos universos reificados a comunicação assume uma dimensão hierarquizada, na qual a ciência está corporificada em áreas de competência” (SILVEIRA, 2011, p. 55).

Em prosseguimento ao exercício de diferenciação entre os universos de pensamento supracitados, apresentamos uma síntese disposta na figura 4 a seguir:

**Figura 4 – Características dos universos de pensamento**



**Fonte:** elaboração própria a partir de Moscovici (2009).

No bojo dessa diferenciação encontramos um elemento fulcral de articulação, posto que reconhecemos que a **comunicação** ocorre de modo distinto nos universos de pensamento apresentados. É no universo consensual que o ato conversacional, comunicativo, ocorre com fluidez, sem hierarquias e em atenção aos interesses do grupo. Desse modo, Moscovici (2009, p. 52) empreende que as representações sociais explicam “[...] os objetos e os acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com os nossos interesses imediatos”.

Nesse sentido, emerge uma categoria importantíssima para a compreensão dos fenômenos que envolvem as representações sociais, o postulado da **familiarização**. Esse constructo implica em tornar acessível objetos ou acontecimentos que interessam aos grupos sociais, aqui anunciados como grupos que têm contextos de partilha.

A partir dessa lógica, Moscovici (2009, p. 54), veementemente, afirma que “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar, algo não-familiar”. Nesse pleito, o autor argumenta que “[...] é a tensão entre o familiar e o estranho que cria a necessidade de representar e modela os seus resultados” (MOSCOVICI, 2005, p. 22).

Nesse movimento de tornar familiar o que é não-familiar, enfrentamos uma situação conflitante “a presença real de algo ausente, a “[...] exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível” (MOSCOVICI, 2009, p. 56). Isso se traduz em um paradoxo, que incita e repele, pois o que ainda é “[...] não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2009, p. 56).

Vale frisar que, na argumentação de Moscovici (2009), o medo do que é estranho está profundamente arraigado em nós. Para o autor, é esse medo, esse estranhamento, que mobiliza os sujeitos para a “re-apresentação” que consiste em “[...] um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça o nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2009, p. 56). Esse confronto promove o processo de familiarização, o qual incorre na busca de tecer aproximações com o que causa estranhamento e inquietação, com vias a olhar mais de perto o que antes estava longe, apartado.

Podemos afirmar, sobretudo, que o postulado da familiarização implica no movimento de incluir o que é desconhecido em uma categoria conhecida, dito de outra forma, é o exercício do incomum tornar-se comum, mediante a transferência de conceitos provenientes do contexto de representação social (MOSCOVICI, 2009).

Importa destacar que, para esse autor, a “[...] tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do

primeiro” (MOSCOVICI, 2009, p. 58). Diante da demarcação da posição que a familiarização ocupa nos universos consensuais, seguiremos com a discussão dos processos de formação das representações sociais denominados de ancoragem e objetivação, os quais estão intimamente ligados com a perspectiva de familiaridade, posto que esta os abarca e os abriga.

### 3.2.2 Os processos generativos das representações sociais: ancoragem e objetivação

Moscovici (2009, p. 62) afirma que a “[...] representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categoriais e nomes”. O autor problematiza ainda que “[...] não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar” (p. 60). É a partir dessa lógica que tem sentido falar em amarração ou ancoragem, pois configura-se em um movimento de aproximação, reconhecimento, nominação e categorização do objeto não-conhecido, não-familiar, a fim de torná-lo familiarizado.

Na esteira desse autor, conceitualmente, a ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Ele empreende que “[...] no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire as características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela” (p.61).

Detectamos nisso um duplo movimento no ato de ancorar: a categorização e o re-ajuste às características do paradigma com o qual foi identificado. Este postulado pressupõe a força dos processos de identificação, pois “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. (MOSCOVICI, 2009, p. 63). Em confluência com essa afirmativa, retomamos que a relação estabelecida na familiarização é revelada “[...] na formulação de representações, sejam elas positivas ou negativas, por meio das generalizações ou de particularizações que refletem como esse

grupo social aproximou-se do objeto para denominá-lo, classificá-lo, compreendê-lo: ancorá-lo” (SILVEIRA, 2011. p. 56).

Outro aspecto que deve ser considerado na ancoragem é a questão dos valores sociais imbricados nesse processo. Nesse pleito, Nascimento (2015, p. 61) designa que “[...] a amarração ou ancoragem é a atribuição de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais”. A autora explica ainda que a “[...] ancoragem delimita o campo de uma representação, por meio desse recorte da **rede de significações** dão corpo à representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes” (NASCIMENTO, 2015, p. 61, grifo nosso).

Assim posto, as redes de significação corporificam às RS na medida em que os elementos valorativos de um grupo subjazem a ancoragem e emergem na categorização, classificação ou nomeação atribuída ao objeto.

Em síntese, o processo de ancoragem “[...] consiste em classificar, denominar, a fim de extirpar a estranheza diante do objeto. Para isso, categoriza-o com base nas relações, experiências e informações de algo que é familiar” (SILVEIRA, 2011. p. 56). Nesse viés, Sá (2004, p. 38) discute que as representações sociais disponíveis “[...] podem funcionar também como sistema de acolhimento de novas representações. De um modo geral, o processo é responsável pelo enraizamento – ou, como o próprio nome indica – ancoragem – social da representação e de seu objeto”.

Arelada ao processo de ancoragem está a objetivação. Contudo, apesar de intimamente interligados, diferem-se. Nesse viés, consideramos mister situar que “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; **é reproduzir um conceito em uma imagem**. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância” (MOSCOVICI, 2009, p. 71-72, grifo nosso). Dessa maneira, o processo de objetivação consiste no movimento de materializar a abstração, pois o que foi nomeado e classificado assume uma qualidade icônica.

Nessa esteira de argumentação, Moscovici (2009, p. 71) afirma que o processo de objetivação “[...] une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual

e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível”. Dito de outra forma, esse autor considera que na objetivação “[...] a materialização de uma abstração [...] está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Diante disso, retomamos a natureza da mudança no âmbito das RS, pois entendemos que por meio da objetivação, na transformação, a representação emerge na realidade e materializa-se em uma imagem. Assim, as questões que antes estavam apenas no plano da abstração, da nomenclatura, da classificação, ou seja, no plano conceitual da ancoragem, pela objetivação efetivam-se de forma acessível aos nossos olhos, ou seja, as ideias se traduzem em ações e em situações concretas: realizam-se em substituição das palavras.

Na mesma direção, Ordaz e Vala (2000, p. 88), compreendem que “[...] o processo de objetivação analisa as formas através das quais um conceito é objetivado, ou um fenômeno é pensado de forma objetiva, ou seja, adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade vista como natural”.

Nesta feita, Nascimento (2015) aborda que a objetivação se configura em um recurso utilizado pelo pensamento para transpor para o concreto os conceitos que estavam no campo do abstrato. A autora explica ainda que a ação de objetivar é produzida em três fases, a saber: a construção seletiva; o esquema figurativo; e a naturalização. Tais fases são sintetizadas da seguinte maneira:

Fase 1: Uma **construção seletiva** que consiste em selecionar aqueles elementos novos de uma informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda sobre os acontecimentos, de acordo com o conhecimento social existente. Desta forma, estes novos elementos assumem uma organização própria;

Fase 2: Um **esquema figurativo** que faz com que os elementos novos de informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda sobre os acontecimentos se transforme em um núcleo figurativo mental, que por sua vez, é sintético, condensado e formado de imagens vivas. Pode-se acrescentar que este esquema funciona como um clichê;

Fase 3: A **naturalização** promove a mudança fundamental de status e função sobre as simbolizações desconhecidas. Os elementos novos de uma informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda acontecimentos se transformam em representações, e como tais, em realidade. [...] . Significa dizer que, o objeto estranho ao sujeito e ao

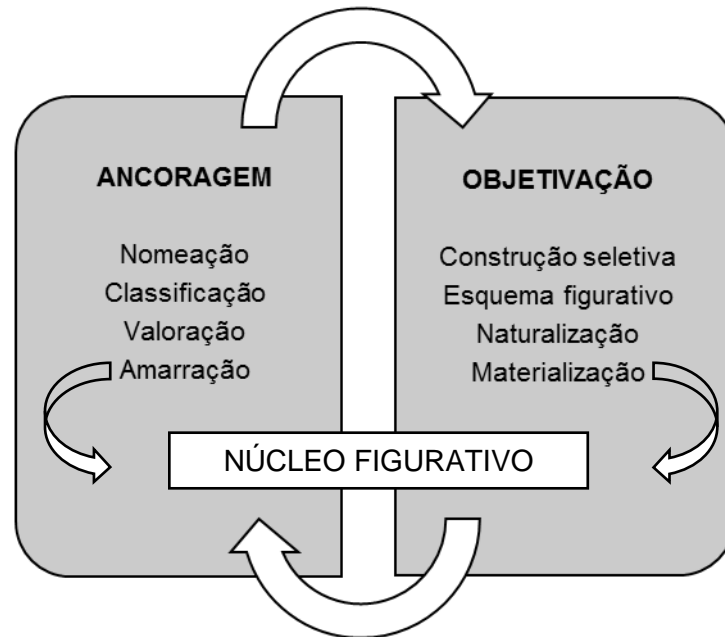
seu grupo se torna familiar, palpável pela sua materialização. Ele, o objeto, se torna apreendido por esquemas figurativos inerentes a materialização do conceito. Logo, passa a existir, permuta entre conceito e objeto. (NASCIMENTO, 2015, p. 58-59, grifo nosso).

Inferimos que a primeira fase, construção seletiva, está imbricada na transposição da classificação realizada no processo de ancoragem para a conexão com a objetivação, pois essa seleção ocorre em conformidade com os conhecimentos existentes e compartilhados no grupo social. Dessa forma, nominamos e classificamos a partir das amarrações acessíveis aos sujeitos em seus contextos de pertença e, por conseguinte, selecionamos e objetivamos a partir desses constructos.

Destacamos o esquema figurativo por sua potência icônica, que deriva da articulação entre os conceitos e o campo imagético. De acordo com o postulado moscoviciano, a conexão entre palavras e imagens selecionadas pela sua capacidade representacional geram o **núcleo figurativo**, o qual corresponde a “[...] um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (MOSCOVICI, 2009, p. 73). À vista disso, esse entrecido de ideias, palavras e imagens revela-se móvel e fluido, pois “[...] do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente” (MOSCOVICI, 2009, p. 210).

A naturalização, por sua vez, merece destaque por ser a fase em que a objetivação assume a sua materialidade, endossada pelo núcleo figurativo e pelos elementos de ancoragem, de maneira que as imagens que compõem esse núcleo sejam apreendidas e assimiladas como significativas, dito de outra forma, as imagens sejam familiarizadas. Assim posto, sublinhamos a importância dos contextos de partilha e da comunicação na circulação das RS, na medida em que tais elementos são preponderantes para a construção e veiculação das representações, tanto no aspecto conceitual, quanto na assunção de sua materialidade. Vejamos uma síntese expressa na figura 5:

**Figura 5 – Processos de ancoragem e objetivação**



**Fonte:** elaboração própria (2018).

Consideramos que os processos de ancoragem e objetivação se retroalimentam e, diante da finalidade de obter a familiarização com o objeto representado, o núcleo figurativo passa a confluir para o amalgama de todos os estágios estabelecidos no processo de elaboração representacional.

Retomamos que no processo de objetivação, as representações ganham corpo, materializando-se em ícones positivos ou negativos em conformidade com o modo que foram ancoradas. Essa assertiva é indispensável em nosso percurso de aproximação com as RS, posto que assumimos que tanto na ancoragem, como na objetivação, o contexto de partilha é preponderante, pois dele deriva o conhecimento social que pautará os processos formadores dessas representações e culminará na emergência e consolidação do núcleo figurativo.

Em confluência com as palavras de Maia, Alves-Mozzoti e Magalhães (2010, p. 5), consideramos que:

O núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de ancoragem e objetivação corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto

da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Desta feita, para as autoras, ancorar e objetivar coadunam na constituição do esquema figurativo, este por sua vez corresponde ao sistema de valores do sujeito, assim, em uma dimensão axiológica podemos inferir que a forja desse núcleo, de caráter imagético, é preponderante na construção das representações sociais, traduzindo-se em uma síntese das apreensões realizadas para a construção de conhecimento diante do objeto representado. Logramos que essas apreensões são pautadas nos sistemas de valores que emergem dos contextos de partilhas.

Importa retomar que, enodado ao núcleo figurativo, “os processos constitutivos, a objetivação e a ancoragem, têm relação com a formação e o funcionamento da representação social, que eles explicam a partir de suas condições de emergência, que são as interações e as comunicações sociais” (JODELET, 2005, p. 47). Dito isto, destacam-se as interações e comunicações enquanto veias que alimentam e simbolizam o cerne da forja das representações nos contextos sociais.

Nesse âmbito, Moscovici (2009, p. 78) argumenta que os processos formadores de representações sociais dependem das experiências e memórias, na medida em que nesses constructos “[...] é da soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar [...]. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais”. Isto implica diretamente na assunção de que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com as memórias. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Salientamos, os movimentos intra e inter que envolvem as consultas às memórias e às experiências nos constructos representacionais. Esse dinamismo ocorre por meio das comunicações nos contextos de partilhas, nestas interações movimentos



dirigidos para dentro, no campo individual, e para fora, no campo social, coletivo, são constantes, dinâmicos, fluídos e entremeados.

Jovchelovitch (2000), por sua vez, assevera que os processos de ancoragem e objetivação, enquanto construtores de representações sociais, são impelidos por alguns elementos, a saber:

Permanência e diversidade, tanto a história como a realidade. Elas contêm em si a mudança e a resistência a mudança. A resistência à mudança se expressa pelo peso da história e pela tradição, que impinge sobre os processos de ancoragem e objetivação. As sementes da mudança são encontradas no meio essencial das representações sociais, notadamente a conversação. A fala é precisamente o produto de um processo contínuo de diálogo, conflito e confrontação entre o novo e o velho, de ideias que se formam precisamente enquanto são faladas (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41-42).

A autora traz para o debate as forças que atuam e impactam os processos formadores em questão. Desse modo, os aspectos históricos que marcam a realidade social, bem como o paradoxo da natureza da mudança em constante relação de ruptura com a natureza prescritiva e convencional, abordadas anteriormente, são evidenciados. Os contrastes e embates, são pautados como constituintes das representações e a conversação, a fala, como uma possibilidade dialógica, um viés de forja representativa. Apreciamos o aspecto de simultaneidade entre a formação e a exposição das ideias como um elemento rico que traduz a dinâmica pulsante que perpassa a emergência e a refutação de representações sociais.

Leme (2004, p. 48) corrobora ao asseverar que “[...] representar não pode ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como um processo ativo, uma construção do dado em contexto de valores, reações, regras e associações”. Nessa perspectiva, consideramos pertinente discutirmos o contexto e a comunicação como constructos importantes para a compreensão da abordagem processual no estudo das representações sociais. Desta feita, doravante trataremos dessa abordagem e dos elementos que a articulam.

### 3.2.3 A abordagem processual: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

A abordagem processual decorre da grande teoria empreendida por Moscovici (2001, 2009) e esmiuçada por Jodelet (2001, 2005), sua principal colaboradora. Essa abordagem é assim denominada porque se insere na busca de extrair os conteúdos das representações sociais, mediante o estudo da ancoragem e da objetivação. Soma-se ao interesse de apreender o conteúdo representacional, urge a necessidade de considerar o processo em que as RS se forjam, daí deriva o nome processual. Isto posto, nos constructos representacionais emergem o que Jodelet (2001) denomina de **dupla centração**: interesse pelos **conteúdos** e **processos** de emergência destes.

A partir do acima aludido, ainda ancoradas em Jodelet (2001, p. 22), assumimos que as representações sociais “[...] são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. A autora prossegue em esclarecer que “[...] nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto **constituente** – os processos – e **constituído** – os produtos ou conteúdos” (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso). Assim, ocupamo-nos do estudo das representações sociais imbuídas dessa relação centrada em processos e produtos. Conforme expressa a figura 6 a seguir:

**Figura 6** – Dupla centração no estudo em representações sociais



**Fonte:** elaboração própria pautada em Jodelet (2001).

A proposição de Jodelet (2001) perpassa pelo postulado de que investigar no campo das representações sociais implica em considerar tanto os aspectos que envolvem os contextos de produção dessa modalidade de conhecimento, quanto

preocupar-se em apreender o produto desse processo representacional. Desse modo, almeja que o constituinte e o constituído sejam apreciados indissociavelmente.

Duveen (2009, p.21, grifo nosso) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “[...] as representações são sempre um **produto** da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses **processos** de influência social”. Esse enredamento entre processos e produto que são forjados na interação e na comunicação que ocorrem nos contextos de partilha.

Os **contextos de partilha** são o cerne da influência social na elaboração de representações, assim são tomados como um elemento fulcral, pois:

[...] a partilha implica uma dinâmica social que explica a especificidade das representações. É o que vem desenvolvendo as pesquisas que relacionam o caráter social da representação à inserção social dos indivíduos. O Lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização (JODELET, 2001, p. 32).

Além do lugar e das funções do sujeito como preponderantes, podemos inferir que os contextos de partilha são entranhados pelos elementos cotidiano e conhecimento do senso comum, no que tange ao estabelecimento dos processos de comunicação. Desta feita, o senso comum, o cotidiano e a comunicação configuram-se em uma tríade que fomenta a formação e a circulação das representações sociais nesses contextos de emergência.

Jovchelovitch (2008, p. 95) assevera que a teoria das representações sociais reconhece o saber do senso comum e, dessa forma, assume que o cotidiano “[...] é uma fonte poderosa de conhecimento. Pode ser um tipo diferente do conhecimento científico e tecnológico, mas não é menos sábio nas práticas e questionamentos que ele contém”.

Guareschi (2007, p. 34) corrobora essa máxima ao afirmar que o que a TRS “[...] faz é colocar em pauta também o conhecimento popular, as maneiras de pensar e agir na vida cotidiana”. Associado a isso, o autor empreende que “[...] o senso comum não é

substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações com os indivíduos, explica suas atividades e comportamento normal, molda os intercâmbios do dia-a-dia” (GUARESCHI, 2007, p. 34).

Ainda no enlace entre senso comum, cotidiano e comunicação, vale destacar que “[...] o vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permite agarrar as representações ao *vivo*, compreender como são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana” (GUARESCHI, 2007, p. 53, grifo do autor). Assim, a compreensão e apreensão do processo geracional das representações, os contextos de partilha em que são elaboradas, comunicadas, bem como orientam ações, interessam-nos sobremaneira.

Nesse sentido, problematizar o cotidiano “[...] nos conduz a um patamar que vai além da observação das mentalidades contemporâneas, tentando desvendar os processos de produção e, mais importante ainda, como intervir em possíveis processos de transformação” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 8). Desse modo, as representações são vistas como produto de um grupo social, marcadas por espaços de poder que necessitam ser considerados para que, a partir do entendimento de seu contexto de produção, possamos problematizá-las em busca de possibilitar o viés da transformação, quando assim se fizer pertinente, pois:

Nós sabemos que a forma como as comunidades humanas constroem representações e práticas sobre uma variedade de questões dá forma à maneira como estas questões são experienciadas e vivenciadas por sujeitos sociais. Toda Representação Social possui uma dimensão que dá concretude ao social, ao mesmo tempo em que institui a matriz social, cultural e histórica do sujeito psicológico. Isso significa dizer que **as Representações Sociais não são inocentes; elas também atravessam espaços de poder que necessitam questionamento e ação social**. Creio que uma das mais importantes contribuições da Psicologia Social das representações vinculada ao cotidiano é, precisamente, o de ressaltar a necessidade de intervenção e da transformação, tanto do cotidiano como dos saberes que o sustentam. Não se trata de idealizar os saberes do cotidiano, mas de entendê-los e, se necessário, de transformá-los (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 8, grifo nosso).

Chamamos atenção para o contributo de Jovchelovitch (2007) no que diz respeito à necessidade de olharmos para os processos e produtos das representações sociais como formas de conhecimentos atravessados por relações de poder, de maneira que são destituídas de inocência, pautadas em memórias, simbolismos e conhecimentos que por vezes necessitam ser problematizados, confrontados, refutados e transformados. Nesse sentido, podemos nos atar a natureza da mudança expressa na compreensão de que as RS são dinâmicas e passíveis de transformação, mediante reelaborações e até mesmo novas construções.

Guareschi e Veronese (2007, p. 16) corroboram essa dinâmica da transformação na medida em que consideram a teoria das representações sociais como “[...] um espaço teórico privilegiado para a problematização desses saberes-fazer – formas de conhecimento e prática-social – do dia-a-dia das pessoas”. Desse modo, os saberes-fazer circulam em nosso cotidiano e orientam ações, pois:

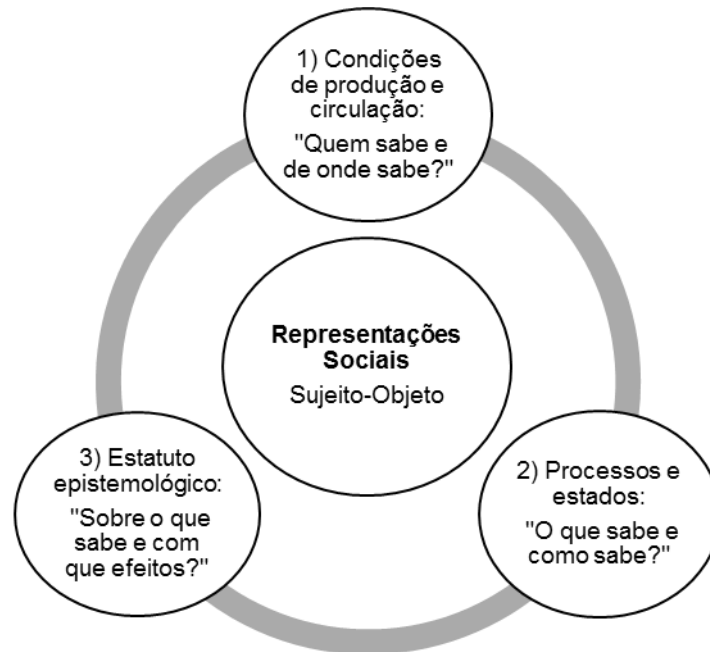
Estas representações formam um sistema e dão lugar as teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas em palavras, umas e outras carregadas de significações [...]. Finalmente, por meio dessas significações as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que a forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações (JODELET, 2001, p. 21).

Ao considerar que as representações sociais se forjam em conformidade com os grupos de partilha, são propagadas, veiculadas, guiam ações, permeiam as interações cotidianas, percebemos que “[...] elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras, veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações, materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 18-19). A partir dessa constatação, comungamos com a assertiva de Marková (2006, p. 204) sobre caber ao pesquisador extrair as representações sociais dos “[...] discursos, práticas e conhecimentos do senso comum, usando procedimentos analíticos e conceitos teóricos”.

Apontamos, nesse sentido, as seguintes questões: como apreendemos representações sociais por meio da investigação científica? Quais seriam os procedimentos analíticos e conceitos teóricos? Qual o âmbito de estudos das representações sociais?

Na busca de responder esses questionamentos, destacamos o constructo de Jodelet (2001), no qual articula três polos interdependentes que congregam as dimensões empíricas e teóricas dos estudos no campo das representações sociais, elucidados na figura 7, a saber:

**Figura 7 – Âmbito de estudo das Representações Sociais**



**Fonte:** elaboração própria pautada em Jodelet (2001).

A aposta organizacional de Jodelet (2001) dispõe três questões basilares para nortear as pesquisas que se pautam na teoria das representações sociais: Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Tais questões estão diretamente articuladas aos respectivos eixos: 1) as condições de produção e circulação; 2) os processos e estados; e 3) o estatuto epistemológico das

representações sociais. As questões e eixos entrelaçados confluem para a centralidade das representações sociais, tomada como uma forma de saber prático, em que o sujeito e o objeto se relacionam de modo que afetam e são afetados.

Isto significa, nas palavras de Silveira (2011, p. 61), que tais constructos são pertinentes para as pesquisas que se ocupam das representações em abordagem processual, pois destacam a relevância de “[...] delimitar: quem representa (sujeito); onde representa (contexto, comunicação, produção e circulação); o quê (objeto representado); quais os conteúdos dessa representação (ancoragem e objetivação); com que efeito (orientação das práticas) ”.

Nesse sentido, importa destacar primeiramente o par sujeito-objeto, pois nos estudos em representações sociais eles respondem aos quesitos: “Quem sabe?” e “O que sabe?”. Sá (1998, p. 50) assevera que para definir o duo sujeito-objeto de uma investigação “[...] devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente e praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente”. Desta feita, é necessário que haja uma tensão representacional, ou melhor dizendo, uma relação entre esse par, pois a ausência disso pode implicar na não articulação dos demais questionamentos expostos anteriormente.

Onde representa? Ou seja, o contexto de partilha é um elemento central na feitura da pesquisa. Seguido das questões que implicam na ancoragem e objetivação, na medida em que se ocupam de incursionar como sabem? Sobre como sabe e com que efeitos? Novamente recorreremos à discussão de Sá (1998) para refletir acerca dos desafios postos ao investigador no campo do estudo em representações sociais, na medida em que esse autor nos convida a perscrutar o contexto:

[...] o pesquisador pode se perguntar sobre quais são as práticas correntes no grupo selecionado e se estas parecem envolver o objeto escolhido para estudo. Se ele já tem alguma familiaridade com a vida cotidiana dos sujeitos e com a literatura acerca do objeto, fica mais fácil responder a essas perguntas. (SÁ, 1998, p. 51).

Desse modo, é valorizada a aproximação e a familiaridade do pesquisador com o cotidiano onde se representa o seu objeto de estudo. Soma-se a isso, as práticas

desenvolvidas pelo grupo, ligadas por uma noção de pertencimento, tangenciam as demais perguntas: Como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Estas mais articuladas aos conteúdos representacionais e a orientação de condutas que só podem ser expressas a partir de um rigoroso trabalho de produção de dados junto aos sujeitos que representam.

O que mais nos mobiliza nessa linha é a proposição de que “[...] a construção de representações se dá em grupo e, portanto, em interação” (NASCIMENTO, 2015, p. 47). Nessa esteira, debruçar-nos sobre a apreensão de objetivações e ancoragens implica no reconhecimento de que o saber pode ser construído nas comunicações, em partilhas, pulsante no desejo ou na necessidade de aproximação com o objeto, o qual ao ser familiarizado, materializa-se compondo a tradução do objeto em imagem.

Interessa-nos posteriormente atrelar os constructos das RS aludidos nessa seção ao debate no campo do ensino de Libras, posto que é desta confluência que trata o presente estudo. Assim, na intenção de continuarmos o debate sobre os aspectos teóricos que sustentam o objeto dessa tese, na seção conseguinte discutiremos acerca da institucionalização da disciplina Libras no Ensino Superior, a fim de tecer ponderações sobre esse contexto, especialmente, no que tange a obrigatoriedade dessa disciplina nos cursos de licenciatura.



SEÇÃO IV – A DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR:  
ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES

---

[...] o facto de a comunidade beduína de El-Sayed nada saber sobre a surdez e de, provavelmente por isso mesmo, a ter aceiteado como um facto natural e não como uma dificuldade nas suas vidas. Daqui sobressaem dois aspectos: a construção cultural da surdez, enquanto algo natural e não como um problema, e o assumir esse modo de vida (ser surdo) como algo respeitante a toda a comunidade e não exclusivo de um sujeito. Ou seja, a surdez não foi encarada como dificuldade porque não houve a interferência de pré-conceitos acerca da surdez e porque foi partilhada, através da emergência de uma língua visuo-espacial. Onde uns veriam um defeito, eles encontraram uma possibilidade, uma outra modalidade de comunicação. Surdos e ouvintes participavam num processo de criação de uma língua comunicando sem barreiras.

*É este olhar que vos proponho na leitura deste trabalho. Sem barreiras.* (COELHO, 2010, p. 20, grifo nosso).

Nesta seção, apresentaremos uma breve incursão nas concepções de educação de surdos, a fim de situar o contexto de emergência do Decreto nº 5.626/2005 que institui a disciplina Libras como obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de fonoaudiologia. Ao criar a disciplina Libras no Ensino Superior surge a demanda do professor de Libras atrelada a necessidade de formação específica para a atuação nesse nível de ensino. Nesse sentido, apresentaremos o perfil profissional traçado pelo supracitado decreto.

Consideramos que implementar a disciplina Libras gera um contexto de feitura de práticas pedagógicas e este ponto fulcral nos interessa, posto que tais práticas são pautadas em representações sociais sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais e ensejam a formação de professores no âmbito das licenciaturas. A partir desses apontamentos, desejamos situar nosso objeto de estudo na perspectiva de enlaçar os constructos que balizam o uso e difusão da Libras em uma abordagem comprometida com a garantia e usufruto de educação bilíngue para pessoas surdas.

#### **4.1 Concepções de educação de surdos**

Sem a pretensão de desenvolver exaustivamente o tema, importa situar que, de acordo com Quadros (1997), no Brasil a educação de surdos perpassa por três

concepções, quais sejam: o **Oralismo**, a **Comunicação Total** e o **Bilinguismo**. Trataremos, de modo breve, sobre os aspectos preponderantes de cada concepção, as quais também podem ser denominadas de abordagens.

A primeira concepção tem base oralista e constitui-se em um modelo clínico, também denominado clínico-terapêutico, no qual impera a valorização da oralização em detrimento do uso da língua de sinais (MOURA, 2000; QUADROS, 1997; SACKS, 2010; SOARES, 1999, STROBEL, 2013). No oralismo o uso da língua de sinais é proibido nos espaços educacionais, com o argumento de que essa língua atrapalhava o investimento na aprendizagem da oralização, isto é a aprendizagem da fala na modalidade oral.

A imposição da oralização em detrimento do uso dos sinais/ gestos foi definida no Congresso de Milão, ocorrido em 1880, na cidade de Milão, na Itália, este “[...] foi o momento mais obscuro na História dos Surdos” (CARVALHO, 2007, p. 62). Nesse viés, Strobel (2013, p. 30) argumenta que:

Por causa das proibições de compartilhar uma língua cultural do povo surdo em resultado emitido pelo Congresso Internacional de Educadores Surdos ocorrido em Milão, na Itália, no ano de 1880, o uso de língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos.

Isto acarretou em prejuízos enormes, posto que havia a orientação de ênfase na aquisição da oralidade e a negação do uso de sinais/gestos. Segundo Quadros (1997, p. 20), a proposta oralista “[...] fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”. Skliar (2005), corrobora essa assertiva ao problematizar que concepção oralista está pautada na busca de normalizar a pessoa surda e toma como referência de normalidade à figura da pessoa ouvinte<sup>27</sup>. Ainda de acordo com esse autor a partir do oralismo emerge um constructo denominado de ouvintismo, o qual implica em:

---

<sup>27</sup> Para Quadros (2003, p. 89), o termo “ouvinte” faz referência “[...] a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os ‘ouvintes’ muitas vezes nem sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos”.

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, p. 15).

Desse modo, o oralismo está pautado na privação das línguas de sinais/ gestuais e na visão da pessoa surda como dotada de uma falta que necessita ser recuperada por meio da atenção à aquisição da fala por via da oralidade. Desse modo, nega ao surdo a possibilidade de falar por meio da sinalização, ou seja, nega o viés da aquisição da língua de sinais/ gestual.

A segunda concepção, Comunicação Total, avança em relação ao Oralismo no que tange ao uso da língua de sinais, pois os sinais/gestos voltam ao espaço escolar. Entretanto, não se propõe a valorização dos aspectos linguísticos, nem da relevância socioeducacional dessa língua e de sua autonomia em relação às línguas orais. Nessa abordagem a língua de sinais é empregada como um suporte para a comunicação e aprendizagem da pessoa surda (MOURA, 2000). Nesse prisma, a língua de sinais é utilizada em concomitância com a língua oral, daí justifica-se a denominação de Bimodalismo, no sentido do uso de duas modalidades de língua, uma visuo-espacial e outra oral-auditiva, em simultaneidade.

A concepção de comunicação total foi problematizada porque a maneira como abarcava o uso dos sinais/gestos ainda não era suficiente para oportunizar uma experiência visual comprometida também com o desenvolvimento linguístico da pessoa surda, ou seja, as línguas de sinais/ gestuais ainda necessitavam do reconhecimento adequado, o reconhecimento de que elas são línguas naturais das comunidades surdas e que não estão à serviço da aquisição das línguas orais e, portanto, não são subordinadas a elas. Nesse sentido, a comunicação total ficava aquém do desejado.

Isto posto, vale destacar a questão da visualidade como preponderante para a pessoa surda. Coelho (2010, p. 207) afirma que os “[...] seres humanos têm uma predisposição para se exprimirem e comunicarem utilizando os gestos, fenômeno que é evidenciado pelos surdos”. Strobel (2013, p. 42) empreende que os sujeitos surdos “[...] estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico.”

Estes constructos apontam a relevância da experiência visual no processo de comunicação com pessoas surdas. Negar esse viés visual seria retroceder. E a luta é pelo avanço e não pelo retrocesso.

A terceira concepção denominada de Bilinguismo encontrava-se em processo de transição (QUADROS, 1997). Situamos que o bilinguismo se contrapõe ao oralismo e a comunicação total, “[...] na medida em que defende um espaço primordial para a língua de sinais na educação de surdos” (SILVA, 2008. p. 13). Diante disso, nessa proposição, a língua de sinais passa a ser reconhecida como uma língua com estrutura própria. Destarte, no que tange ao reconhecimento do *status* de língua, é pertinente ressaltar os estudos desenvolvidos pelo linguista William Stokoe (1919 - 2000), pois:

Foi no ano de 1960 que os sinais falados por surdos começam a ter estatuto de língua, uma vez que passam a ter suas gramáticas descritas. Isso aconteceu em função das pesquisas desenvolvidas por William Stokoe (1919- 2000), da Universidade Gallaudet, que descreve a estrutura da *American Sign Language* (ASL), nos Estados Unidos. Stokoe estabeleceu três parâmetros principais de análise: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação, por conseguinte, a possibilidade de uma descrição fonética, morfológica e sintática a partir desses parâmetros. (BENTES, 2010, p.70, grifo do autor).

Na esteira dessa discussão, Bentes (2010, p. 70) afirma que “[...] esses estudos descritivos possibilitam maior visibilidade à Língua de Sinais e vão propiciar o surgimento da Comunicação Total, na década de setenta e, mais tarde, do Bilinguismo, na década de 1980”. Desse modo, os estudos de Stokoe foram contributos para as duas concepções de educação de surdos que trazem novamente a língua de sinais para o âmbito das práticas escolares, sendo que destas o Bilinguismo é a mais engajada com a valorização da aquisição da língua e a dimensão da importância disto para a constituição da pessoa surda.

Outrossim, ao situar as contribuições das pesquisas do linguista Stokoe, Gonçalves (2016, p. 110) explica que:

As pesquisas de Stokoe ganham proporções gigantescas na comunidade surda, o que levou outros países, inclusive o Brasil, a pesquisarem também a estrutura linguística da Língua de Sinais. Uma das pesquisadoras que iniciou esse debate no Brasil foi Ferreira- Brito

(1995). Atualmente há outros pesquisadores que ganham espaço nessa discussão, como Fernando Capovilla, Ronice Quadros, Tanya Felipe e Lodenir Karnopp.

Ainda no viés do reconhecimento do *status* de língua, filiamo-nos a Quadros e Karnopp (2004, p. 30) para afirmar que as línguas de sinais são línguas naturais, haja vista que “[...] compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação”. Nesse sentido, as autoras asseveram que “[...] as línguas de sinais são, portanto consideradas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do Surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Isto posto, destacamos que o campo da luta pelo reconhecimento do *status* da Língua Brasileira de Sinais como língua e não como linguagem está atrelada teoricamente a compreensão das diferenças enquanto um constructo de engrenagem linguística e identitária. Desta feita, reconhecer as línguas de sinais como línguas tão legítimas quanto as línguas orais é uma potência que reverbera na afirmação da construção de identidades forjadas em um outro modo de sentir, ser e estar no mundo.

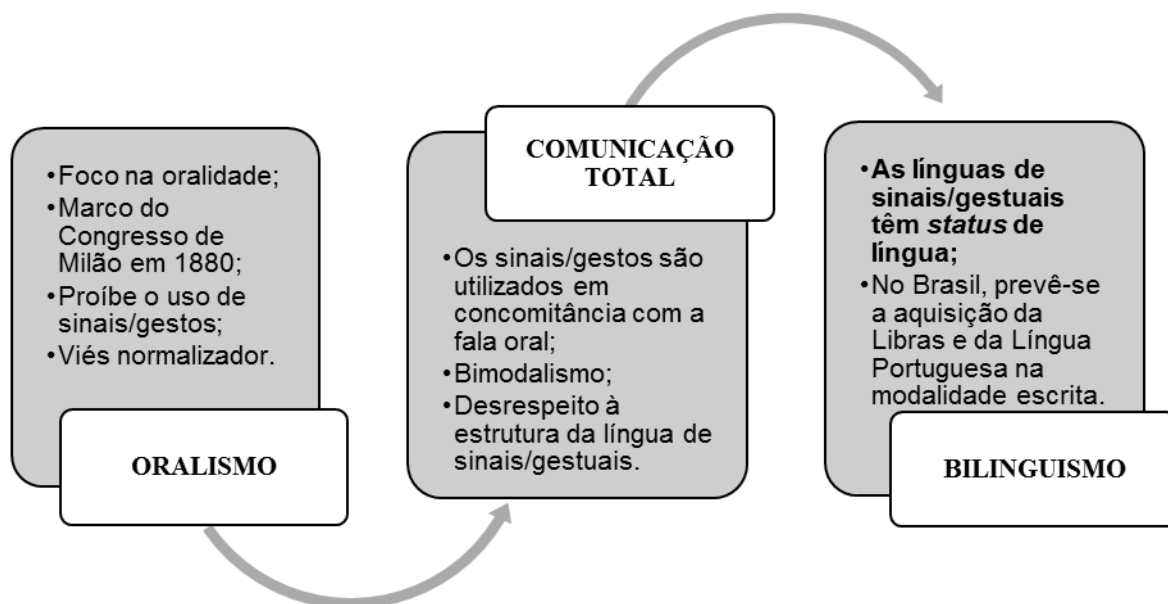
Nesse prisma, Botelho (2010) trata sobre como o *status* linguístico repercute em vários âmbitos, seja para o orgulho dos próprios surdos em usufruir o dinamismo e riqueza da língua de sinais em diversos lugares, seja para impulsionar a divulgação nos contextos acadêmicos, escolar e em outros espaços sociais:

A pesquisa sobre a língua de sinais tem contribuído para o status linguístico da língua de sinais. É crescente o orgulho e reconhecimento dos surdos em relação à língua de sinais, e progressivamente deixaram de usá-la somente nas associações de surdos e nos pátios das escolas. Os pesquisadores, por outro lado, além do trabalho acadêmico de investigação científica, começaram a participar da Associação Nacional de Surdos e outros espaços de discussão, divulgando a língua de sinais e contribuindo para mudar as atitudes de pais, professores e da sociedade em geral. (BOTELHO, 2010, p. 114).

Destacamos ainda a realização de pesquisas que trazem a Libras como objeto de estudo em diversas áreas, tais como: a linguística, a educação, a sociologia, a psicologia e a neurologia (SILVEIRA, 2011). Consideramos estes enlaces profícuos na medida em que mediam visualizarmos a abrangência e a relevância da língua brasileira

de sinais para as pessoas surdas. Na intenção de tecer uma síntese do exposto, apresentamos a figura 8:

**Figura 8:** Síntese das concepções de educação de surdos



**Fonte:** elaboração da autora (2018).

Qual o lugar da Língua Brasileira de Sinais nos construtos expostos? Conforme observamos na figura acima, no oralismo a língua de sinais é negada. Já na comunicação total a sua estrutura linguística que independe das línguas orais é negligenciada e, desse modo, é na concepção bilíngue que a língua de sinais encontra o lugar de *status* de língua tão rica como as línguas orais. E, nesse viés, necessita ser respeitada quanto a sua estrutura e potência comunicativa.

Por isso, no que tange ao campo da educação, assumimos que o bilinguismo é a melhor escolha dentre as concepções dispostas. Desta feita, realizamos a assunção da educação bilíngue para surdos e aliamos-nos a Lacerda (2000, p. 53-54) ao considerar que:

Dentre tais propostas surge a da educação bilíngue, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento

rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta educacional de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que está será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Desse modo, o bilinguismo consiste na proposição de duas línguas na educação de surdos, de maneira que a língua da comunidade ouvinte seja ensinada a partir da aquisição da língua de sinais, considerada nesse contexto como a primeira língua da pessoa surda. Nesse viés, almeja-se que o contato com a língua de sinais ocorra o mais precocemente possível, com vias a possibilitar a aquisição linguística e o desenvolvimento biospsicossocial da criança surda.

Em confluência com essa perspectiva, Quadros (2005) assevera que:

Para além da questão da língua, portanto, o **bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais**. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p. 34, grifo nosso).

Importa destacar que Quadros (2003) ainda problematiza o fato de que em algumas instâncias a língua de sinais vem a ser empregada apenas com a intenção de ensinar a língua portuguesa no contexto da educação de surdos. Nessa via, autora denuncia que: “[...] a língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que se traduz na experiência visual” (QUADROS, 2003, p. 96). No bilinguismo, portanto, necessitamos superar essa visão reducionista e subordinada a língua portuguesa, para assumir uma compreensão de que a língua de sinais e a língua portuguesa têm importância e que uma não está posta em detrimento da outra.



Nessa medida, a autora considera que além de bilíngue a educação de surdos precisa ser bicultural, ou seja, além das duas línguas circularem no ambiente escolar, faz-se necessário que os aspectos culturais que cerceiam essas línguas sejam considerados e valorizados (QUADROS, 2005). Em confluência com essa posição, Coelho (2010) soma esse debate ao empreender que a educação de surdos deve ser bilíngue e multicultural:

Uma **educação bilíngue e multicultural** não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas significa, também, dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos e ter como eixo fundamental a **identidade** e os **marcadores culturais surdos**, o que pressupõe um intercâmbio cultural, no qual não apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas no qual outras culturas sejam também contempladas, pois a relação ouvinte-surdo não é a única categoria de análise a ser considerada (COELHO, 2010, p. 14-15, grifo nosso).

Neste pleito, a autora defende que se faz necessário dar espaço prioritário às línguas gestuais/ de sinais, que são as línguas naturais das pessoas surdas, bem como assumir como eixos centrais as questões de identidade e marcadores culturais próprios da experiência visual das pessoas surdas. Diante disso, apoiadas em Coelho (2010, p. 21), empregaremos o termo marcadores culturais em referência aos “[...] traços culturais relevantes que emergem enquanto elementos significativos, estruturantes e organizadores das narrativas dos indivíduos e que contribuem para os processos de construção identitária destes, no seio de uma dada comunidade”.

Em confluência, Klein e Silva (2013, p. 151, grifo nosso), argumentam que “[...] os surdos vêm sendo narrados como sujeitos visuais. Essa visualidade é entendida como um **marcador cultural**”. A proposição de marca cultural também é discutida por Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 91, grifo nosso), os quais empreendem que “[...] ser surdo pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre **marcadores que afirmam a produtividade da diferença**, a presença imperiosa do ser sobre o si [...]”.

Outro ponto relevante na discussão de Coelho (2010) é a emergência do intercâmbio cultural suscitado por um ambiente bilíngue, no qual as interações possibilitam trocas que extrapolam a dualidade surdo-ouvinte e possibilitam que outras

culturas, outros pontos de contato sejam explorados. A pesquisadora e professora surda Gladis Perlin (2013, p. 443, grifo nosso), por sua vez, assevera que “[...] **nós os surdos temos de construir nossa identidade entre encruzilhadas culturais**. Estamos sujeitos a transgredir as fronteiras não somente ouvintes, mas também surdas”. Desta feita o contato entre surdos e ouvintes é potente em possibilidades, seja de transgressão de fronteiras, sejam de intercâmbio cultural, dentre outras.

Sobre o aspecto identitário e a instância de comunidade linguística, Skliar (1997) afirma que:

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. **A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos**, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva- por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p. 143, grifo nosso).

Nesse sentido, destacamos a relevância da valorização das línguas de sinais/ línguas gestuais como um elemento preponderante para as pessoas surdas, pois a língua marca aspectos identitários, comunicativos e culturais. Strobel (2013, p. 40-41, grifo nosso), corrobora essa esteira de discussão, pois ao tratar sobre o papel da comunidade surda na formação das identidades, advoga que:

[...] isso não quer dizer que os povos surdos se isolam da comunidade ouvinte; o que estamos explicando é que os **sujeitos surdos**, quando se **identificam com a comunidade surda**, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos “diferentes” e não como “deficientes”.

A autora surda considera que o **encontro surdo-surdo**, possibilitado pela comunidade surda, é um aspecto importante nas forjas identitárias, pois são propulsores de orgulho e autoconfiança. Esse encontro tem a potência de traçar uma caminhada de assunção de si, surdo, como um sujeito diferente, diferença pautada na experiência visual, em contraposição à ideia da deficiência que foca na audição que

falta (STROBEL, 2013). Isto converge para o debate do modelo antropológico, também designado como social ou sócio-antropológico, no qual se descreve a “[...] surdez em termos contrários às noções de patologia e deficiência” (SKLIAR, 2005, p. 10). Assim, o viés sócio-antropológico foca nas potencialidades do sujeito surdos, na sua diferença, na experiência visual que é expressa no campo linguístico, cultural, político, social e educacional.

Ao retomar o encontro surdo-surdo, é mister o argumento em favor de que “Quando fazemos referência à **identidade cultural**, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura, isto é, à interação do sujeito surdo com a sua comunidade” (STROBEL, 2013, p. 44, grifo nosso). Nessa via, a comunidade surda media trocas, reconhecimentos e forjas de processos identitários, dentre outros processos culturais e linguísticos.

Strobel (2013, p. 43-44) discute ainda o constructo artefatos culturais atrelado ao campo dos estudos culturais, desse modo, a pesquisadora surda afirma que: “[...] o conceito “artefatos” não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Nessa linha, alguns artefatos culturais são destacados pela autora na perspectiva surda: experiência visual; desenvolvimento linguístico; família; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política; e materiais (STROBEL, 2013).

Destes artefatos ora enfatizamos à experiência visual e o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas, por considerarmos que a emergência e o uso das línguas de sinais/ línguas gestuais estão intimamente ligadas à experiência visual dessas pessoas, bem como compreendemos que dessa articulação derivam outros artefatos, tais como as produções artísticas surdas, teatro, literatura, pinturas e outras produções imagéticas.

Assim, nesse debate reconhecemos que a fim de efetivar uma educação bilíngue para surdos precisamos atentar para os aspectos de aquisição das duas línguas, bem como do reconhecer o aspecto bicultural e até multicultural que o enodamento de duas línguas pressupõe. Desta feita, elementos como comunidade, identidade cultural,

experiência visual, língua e artefatos culturais são proposições relevantes tanto no campo educacional do bilinguismo, quanto nas demais esferas da vida em sociedade.

Nesse sentido, além de Quadros (2005) e Coelho (2010), apoiamos-nos também em Machado e Sá (2017, p. 205) para afirmar que a educação bilíngue e multicultural “[...] não envolve só considerar a necessidade e uso de duas línguas. Também significa, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural aos surdos, ter como eixo fundamental as identidades surdas”. Nisto reside o constructo “educação bilíngue” que leva em consideração o emprego de duas línguas na educação de surdos, bem como atenta aos elementos multiculturais que envolvem as interações entre os sujeitos surdos e ouvintes e, para além disso, reconhecem as relações de poder que incorrem na luta pela efetivação dessa educação em todos os âmbitos da vida das pessoas surdas.

Klein e Silva (2013, p. 144, grifo nosso) debatem que “[...] o processo de **formação de professores** juntamente com as **questões surdas** envolve a educação com todas as características, marcas e lutas desses sujeitos”. Assim, pautadas na intenção de dar prosseguimento a este debate, apontaremos os aspectos legais que tratam do bilinguismo no Brasil, com ênfase na implementação da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura enquanto uma engrenagem de uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, de modo a questionarmos, nessa proposição, as suas possibilidade e limites.

#### **4.2 Legislações que traçam caminhos: a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005**

Interessa-nos discutir a implementação da disciplina Libras nas licenciaturas no contexto educacional brasileiro. Para tanto, necessitamos retomar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em nosso país e outras questões que cerceiam esse acontecimento.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, configura-se em um instrumento jurídico que reconhece a Libras como língua da comunidade surda brasileira. Vale pontuar que a língua de sinais já era utilizada por surdos em diversos pontos do país. Entretanto, essa legislação constitui-se em um relevante avanço na medida em que assegura o direito dos cidadãos surdos de utilizá-la, bem como de exigir acesso à educação por meio de sua língua. Desse modo, a Lei em questão em seu art. 1º, parágrafo único, define que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Em seu art. 2º, essa Lei estabelece que o Poder Público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, devem garantir formas institucionalizadas de apoio ao uso e a difusão da “[...] Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

O art. 4º, dessa legislação, trata que o sistema de ensino federal e os sistemas de ensino em âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal “[...] devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” (BRASIL, 2002, p. 1). Nesse escopo, a mesma legislação que reconhece a Libras como língua da comunidade surda, traz a indicação de que o ensino dessa língua deve ocorrer no âmbito da formação de professores. Entretanto, não regulamenta de que modo esse ensino deve ser inserido para integrar os PCNs e, dessa maneira, deixa essa proposição em aberto, sem muitas orientações.

No parágrafo único do art. 4º assegura que a “[...] Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1). Desse modo, a legislação demarca a relação estabelecida entre a Libras e a língua portuguesa em que a primeira não substitui a última, a qual é obrigatória, na modalidade escrita, na educação dos surdos brasileiros. Assim, insubstituível é o

sentido que expressa o *status* da língua portuguesa nesse bilinguismo, o mesmo atributo não é atrelado, nessa legislação, à língua de sinais.

Por conseguinte, o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, tem o propósito de regulamentar a Lei a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse Decreto é composto de IX capítulos e trata de modo mais pontual sobre a educação bilíngue e a inserção do ensino de Libras na formação de professores (BRASIL, 2005).

Lodi (2013, p. 51, grifo nosso), ao tratar sobre esse documento oficial afirma que “[...] O Decreto, **motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos**, foi promulgado após o reconhecimento legal da língua brasileira de sinais [...]”. Assim, pontuamos que o contexto de emergência desse decreto representa a luta da comunidade surda, bem como dos pesquisadores pelo reconhecimento da língua de sinais no âmbito brasileiro, bem como pela regulamentação de pontos levantados pela Lei de Libras.

Destacamos que no capítulo I, art. 2º, o decreto em questão estabelece a seguinte definição: “[...] 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, p. 1, grifo nosso). Isto representa um avanço, pois reconhece as experiências visuais das pessoas surdas, conceito tratado por autores como Perlin (2000), Skliar (1997, 2009) e Coelho (2010), dentre outros expoentes na discussão da educação de surdos em uma perspectiva de oposição à visão clínica da surdez e dos surdos.

No capítulo II, trata sobre a inserção da Libras, como disciplina curricular obrigatória, e nessa medida, assegura que:

Art. 3º A **Libras** deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados

cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1-2, grifo nosso).

Desta feita, a implementação da disciplina Libras como obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia cria a demanda tanto da inclusão da disciplina nos desenhos curriculares desses cursos, quanto a demanda de contratação de professores para ministrarem essa disciplina no âmbito do ensino superior.

Neste pleito, o capítulo III, trata sobre a formação do professor de Libras, bem como do instrutor de Libras, o primeiro com formação em nível superior e o segundo com formação admitida em nível médio.

Nesse viés, destacamos primeiramente a proposição de que:

Art. 4º **A formação de docentes para o ensino de Libras** nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005, p. 2, grifo nosso).

O decreto assegura no parágrafo único do art. 4º que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput” (BRASIL, 2005, p. 2). Assim, esse decreto institucionaliza que a formação de professores de Libras ocorra no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras: Libras ou Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua. Contudo, ao incluir a disciplina Libras como obrigatória nas licenciaturas em concomitância com a criação dos cursos supracitados, cria uma lacuna instrucional e formativa. Para sanar essa fissura, haja vista que ainda não havia professores formados em Letras Libras no momento da promulgação do decreto, essa legislação trata da seguinte proposição paliativa, válida para os primeiros 10 anos de implantação das medidas previstas no decreto, a saber:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. (BRASIL, 2005, p. 2-3).

Acerca do exame de proficiência em Libras, acima aludido, o decreto esclarece que:

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior. (BRASIL, 2005, p. 3).

Sobre o exame de proficiência em Libras referido nos artigos 7º e 8º, Albres (2016, p. 139) afirma que esse “[...] teste é previsto como uma política pública para atender a demanda que o próprio decreto criou”. A autora aponta que esse exame se efetivou em 2006 e foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, instituiu-se o “Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa e ensino da Libras, o ProLibras” (ALBRES, 2016, p. 139).



Vale esclarecer que no ato da inscrição no exame o candidato escolhe realizar o exame de certificação para o ensino de Libras ou para a tradução e interpretação de Libras/ Língua Portuguesa, pois constituíam-se em proficiências distintas.

Albres (2016, p. 139-140) problematiza ainda que:

Esta certificação – que tem como propósito ampliar o número de pessoas que possam ministrar aulas e interpretar em Libras – é ao mesmo tempo equivocada, pois embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência para ensiná-la. A competência pedagógica deve se desenvolver em curso para esse fim, de modo a aprofundar o conhecimento especializado das características da Libras, do papel singular do professor diante das produções dos alunos, do processo de interlíngua do aluno o que o diferencia de um mero falante dessa língua.

Nesse sentido, Albres (2016) traz para o debate o limite do exame Prolibras ao argumentar que ele não abarca a competência pedagógica, posto que essa competência profissional deve ser desenvolvida no âmbito de formação docente, com um investimento maciço em saber especializado na língua articulado ao saber pedagógico.

Em contrapartida, Albres (2016, p. 140), destaca que:

Toda profissão, em seu início, reconhece aqueles que antes da sua formação sistematizada ser iniciada já a exerciam, já desenvolviam a atividade e aprenderam na prática. Dessa forma, ganham o direito de serem reconhecidos profissionalmente – o Prolibras cumpre parcialmente essa função. Assim, para o reconhecimento dos professores de Libras foi desenvolvido o Exame Prolibras, sendo realizado em duas etapas. A primeira composta por uma prova objetiva e a segunda composta por uma prova prática, a prova prática é um teste de aplicação de uma aula.

Nesse viés, o Prolibras veio atender a necessidade de reconhecimento dos profissionais que já atuavam na área e se submeteram ao exame como uma maneira de assegurar uma certificação que legitimasse a continuidade dessa atuação.

Vale retomar que, por outro lado, o próprio decreto que institui o Prolibras afirma que esse perfil profissional, professor (a) com Prolibras, é mediado para os primeiros 10 anos de implementação do decreto como substitutivo para o caso de não haver

professores formados em Letras Libras e Letras Libras/ Língua Portuguesa L2. Desse modo, esta é a formação instituída para o ensino de Libras e os demais perfis profissionais devem atuar apenas quando há ausência destes.

O decreto estabelece ainda os seguintes prazos para a implementação dessa disciplina:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005, p. 3).

Identificamos que já passados 10 anos da regulamentação do decreto em discussão, as instituições de ensino devem dispor da inclusão da disciplina em 100% de seus cursos de licenciatura.

Outro aspecto que merece destaque consta no Art. 10 ao assegurar que as instituições de ensino superior “[...] devem **incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão** nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 4, grifo nosso). Destarte, prevê a articulação da Libras nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação em nível superior. Isso nos interessa especialmente no que pese a formação de professores e pesquisadores no âmbito da Língua Brasileira de Sinais.

Dessa maneira, o decreto em questão, regulamenta o perfil do professor que poderá ministrar a disciplina Libras no ensino superior, os prazos para essa implementação, inclusão como objeto de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, no que tange a inserção dessa disciplina como obrigatória, salientamos que não estabelece diretrizes quanto à carga horária, nem quanto aos conteúdos ministrados. Deixa assim, essas questões à alçada de cada instituição superior de ensino.

Santos (2016), em sua tese de doutoramento sobre os “Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil”, na qual analisa a rede discursiva inscrita nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos programas analíticos das disciplinas de Libras e no Decreto nº 5.626/005, problematiza que:

A não existência de diretrizes que estabeleçam o que deve ser ensinado nesta disciplina pode ser uma das possibilidades da produção de outros efeitos com a inserção da disciplina de Libras. Uma vez que não existem tais diretrizes é possível ensinar outras coisas, colocar em circulação outros discursos. Além disso, o lugar que a Libras ocupa, hoje, na universidade e no cenário específico do ensino, da pesquisa e da extensão é potente para produzir outros efeitos. (SANTOS, 2016, p. 226).

A autora em questão ocupa-se de denunciar o modo como a disciplina de Libras se operacionaliza. A partir dos dados de sua investigação, possibilita anunciar que discursivamente: “[...] a disciplina de Libras está produzindo o professor inclusivo como aquele que conduzirá os surdos a inclusão, e, ao mesmo tempo, está constituindo os surdos como alunos surdos bilíngue-incluídos [...]” (SANTOS, 2016, p. 225). Nesse contexto, argumenta que:

O fato de a disciplina de Libras não ensinar necessariamente a Libras, e sim sobre a língua de sinais e sobre os surdos, se configura desta forma por ela estar imersa no campo discursivo da inclusão. Efetivamente, o que a disciplina de Libras faz é familiarizar o professor para tirar o surdo do campo do desconhecido, para aproximar ele do conhecido, e incluí-lo. (SANTOS, 2016, p. 224).

Pautadas nas problematizações de Santos (2016), acima delineadas, o nosso objeto de denúncia, nesta seção, incorre em questionar: apenas a disciplina de Libras, obrigatória nas licenciaturas, é capaz de fomentar a inclusão da pessoa surda, na perspectiva bilíngue?

Encontramos nesse questionamento um **limite** dessa disciplina, pois assumimos o fato de que cursar apenas uma disciplina não é capaz de gerar no sujeito em formação a constituição de ser professor bilíngue.

O professor formado nas licenciaturas tem o seu principal mote de atuação a educação básica, a qual é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como pela LDBN nº 9694/1996 (BRASIL, 1996). Desta feita, o professor em formação que cursa a disciplina Libras é aquele que terá contato com o aluno surdo na educação básica, nesse contexto de implementação da inclusão escolar no ensino regular.

E, nessa esteira, consideramos que inserir o sujeito surdo na escola sem que suas peculiaridades linguísticas sejam consideradas não é inclusivo, pelo contrário é excludente e prejudica o seu desenvolvimento linguístico e educacional. Assim, a inclusão necessita efetivar-se em práticas e não apenas em discursos. Isto posto, o discurso da constituição desse professor inclusivo que possibilita a escolarização de surdos em uma perspectiva bilíngue é algo que necessita ser olhado com cautela, para assim admitir as possibilidades e os limites dessa disciplina.

Desse modo, para somar esse debate, Martins (2008, p. 194, grifo da autora) salienta que:

[...] O intuito é de pensar a dupla articulação da inclusão da disciplina de Libras na instituição superior: como promotora de visibilidade linguístico às diferenças surdas, de um lado, mas de outro, possível agenciadora do discurso hostil da inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com o discurso e apelo de atos “**politicamente corretos**”.

Diante disso, inserir a disciplina como obrigatória na formação dos professores e investir na contratação de professores de Libras para ministrar essa disciplina traduz-se nas **possibilidades**: de problematização e discussão sobre a importância da Libras para a comunidade surda; de uso de difusão da Língua Brasileira de Sinais; dos direitos linguísticos dos cidadãos surdos; entre outras.

Entretanto, há **limites** latentes, pois, considerar que a disciplina por si só dá conta de formar professores aptos a promover a inclusão de alunos surdos é uma falácia perigosa, haja vista que a aquisição de uma língua pressupõe um investimento maior do que cursar apenas uma disciplina durante o seu processo formativo. Além de

projetar para o professor a responsabilidade de continuidade desse aprendizado, quando isto implica em uma política de investimento em educação bilíngue para surdos que pressupõe empregar as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, como línguas de instrução e de interação no contexto escolar e, dessa maneira, evidencia-se a necessidade de professores fluentes nessas línguas, ou seja, com uma formação consubstanciada e voltada para o bilinguismo.

Há, portanto, na assunção do bilinguismo, a necessidade de investimento na formação e contratação de professores bilíngues, de professores de Libras, de tradutores/ intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa, bem como a elaboração de currículos bilíngues e multiculturais como possibilidades de efetivação de educação bilíngue para surdos que promova a aquisição da Libras e da Língua Portuguesa de modo satisfatório e comprometido com o desenvolvimento linguístico e educacional desses sujeitos surdos.

Outro aspecto relevante levantado por Santos (2016, p. 226) constitui-se em que:

[...] tanto a não existência de diretrizes sobre o que ensinar nas disciplinas de Libras, quanto o lugar privilegiado que a libras e os professores de Libras estão ocupando nas universidades são elementos curriculares que podem produzir outros significados e constituir outros modos de vida.

Assim, retomamos que a mesma disciplina que nos apresenta em sua configuração alguns **limites** na formação dos professores, também mobiliza **possibilidades**, pois o fato de não haver diretrizes que estabeleçam os conteúdos a serem nela ministrados permite que o docente faça opções criticamente engajadas na efetivação de uma educação bilíngue e, desse modo, possibilite aos professores em formação a assunção de que a educação de surdos apresenta especificidades inerentes às suas peculiaridades linguísticas que não podem ser desconsideradas.

E, nesse sentido, o lugar ocupado pelos professores de Libras nas universidades também enseja um comprometimento ético com o debate da educação bilíngue. Portanto, emerge na disciplina e nos espaços ocupados por esses professores a pujança de problematizar a inclusão escolar que não se prenda apenas ao plano discursivo. Dito de outra forma, almejamos que por meio dessas possibilidades

possamos esclarecer que desconsiderar o direito linguístico do sujeito surdo de ser educado por meio da língua de sinais como língua de instrução e de adquirir fluência na língua portuguesa em sua modalidade escrita não é inclusivo, é contraditório.

Portanto, em quaisquer espaços educacionais, seja no ensino regular, seja nas unidades especializadas de ensino, a educação de surdos deve ser bilíngue e eticamente comprometida com os seus direitos e especificidades. Nesse sentido, Martins (2008, p. 203) aponta que “A escola bilíngue para surdos é uma das metas que instigou a criação de espaços legais de lutas”. Posto que, o engajamento na luta pela efetivação de escolas bilíngues para pessoas surdas, previstas no Art. 22 do Decreto nº 5626/05, implica na busca do usufruto de um processo educacional que reconheça as especificidades dessas pessoas.

Diante do exposto, no contexto brasileiro, consideramos que as práticas docentes desenvolvidas no ensino de Libras no ensino superior apresentam possibilidades e limites latentes, os quais são enlaçados na formação de professores nas licenciaturas.

### **4.3 Ensinamos em sinais: prática docente e formação de professores**

Nesta tese nos debruçamos sobre a prática docente de Libras no ensino superior, mais especificamente no âmbito da inserção da disciplina Libras como obrigatória no âmbito das licenciaturas. Nesse sentido, interessa-nos o campo da formação inicial de professores.

Ribas (2000, p. 38) aponta que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho.

Nas palavras do autor, há uma expectativa de que a formação inicial de professores prepare bem para que esse sujeito, a partir dela, socialize-se no futuro ambiente de trabalho, bem como tenha ferramentas para transpor os obstáculos que possivelmente surgirão no âmbito do cotidiano escolar.

Nóvoa (1997, p. 32, grifo nosso), expoente autor no campo da formação de professores, assevera que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da **mudança**, em conexão estreita com outros sectores e áreas de **intervenção**, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. **A formação não se faz antes a mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.** É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Nesse íterim, além de preparar para a atuação profissional e os desafios que decorrem nela, como indicado por Ribas (2000), encontramos em Nóvoa (1997), a premissa da formação de professores enquanto um elemento de intervenção, inovação e transformação da escola e, nesse sentido, o autor a considera como um dos componentes da mudança.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 17), advoga que “[...] a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Desta feita, o autor articula a formação docente como uma premissa de um processo de mudança, de responsabilidade e de participação profissional. Enodado a isso, o autor reconhece que no âmbito dessa formação “[...] as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 30).

Tardif (2007, p. 54), por sua vez, associa a formação docente à construção do saber docente, este é considerado como um “Saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]”. Nesse viés, o autor problematiza que “[...] se o trabalho dos

professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2007, p. 241).

Destarte, a proposição de Tardif (2007) é que a formação de professores ocorra de modo intimamente articulado aos conhecimentos pressupostos e emergentes da profissão docente, ou seja, o cotidiano educacional deve ser considerado no processo formativo. Nesta esteira de discussão, o autor ainda empreende que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228).

Nesse debate, interessa-nos imenso, a proposição de que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a **prática** deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um **espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática** (TARDIF, 2007, p. 234, grifo nosso).

A máxima de Tardif (2007) permite-nos compreender que a prática docente é um espaço profícuo para a produção de saberes, oriundos dela, ou seja, a prática docente é um espaço que suscita e gera saber, retroalimenta esse fluxo por meio da atividade docente. Alinha-se a isso, a ideia de reflexão-ação, posto que a prática gera uma articulação entre os saberes advindos da teoria e os que são produzidos na própria prática.

Quanto ao aspecto reflexivo e autônomo, Nóvoa (1997, p. 31, grifo nosso) aponta que “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma **autonomia** contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam **a preparação de professores reflexivos**”. Dito isto, importa desenvolver paradigmas de formação de professores pautados na sementeira dos elementos de autonomia, ação, reflexão e transformação.

Sobre o constructo da formação do professor reflexivo, apoiamo-nos em Freire (1997, p. 71) ao considerar que “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”.



Diante disso, na linha freireana concebemos a educação como prática social dotada de sentido político (FREIRE, 1997, 2003a, 2003b, 2018).

Freire (2003b, p. 69) discute a relevância da dialogicidade no processo de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, bem como na construção de saberes, posto que “[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa premissa cerceia o constructo de que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2003b, p. 70).

O diálogo, o reconhecimento do outro como um sujeito de saber, a compreensão da própria condição de oprimido e a assunção de si como um sujeito em busca de ser mais, que prima pela superação da opressão, são proposições freireanas pertinentes à reflexão-ação, a *práxis*, a ideia de educação como um movimento que pode ser libertário (FREIRE, 2003b). E para reconhecer o outro como sujeito de saber, faz-se necessário estabelecer um olhar dialógico que convive com a diferença:

No fundo a discriminação, não importa fundada em quê, fere diretamente a democracia, que tem como um de seus *sene qua*, a tolerância. A virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele. Conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou ela, como gente (FREIRE, 2003a, p. 194, grifo do autor).

Assim, a premissa do diálogo e da convivência salutar pressupõe o reconhecimento da diferença pautada em uma dimensão de respeito e igualdade que se contrapõe à inferiorização e a vitimação dos sujeitos. Em confluência com o pensamento freireano, Oliveira (2004) assevera que a vitimação de pessoas por sua diferença se pauta em “em discursos, representações, imaginários e práticas sociais de exclusão” (p.94). Nesse contexto excludente, pessoas que são “consideradas “diferentes” e marcadas por estigmas e por imagens negativas sofrem práticas de

discriminação que inviabilizam ou minimizam sua participação na sociedade como cidadãos” (OLIVEIRA, 2004, p.94).

A busca pela construção de práticas docentes que promovam uma formação reflexiva também engloba o desvelamento de representações excludentes e perversas, que estigmatizam, discriminam e inviabilizam o outro ao negar a diferença, ou até mesmo a rechaçar a diferença e os diferentes. O pensamento freireano, propõe o diálogo entre os homens e mulheres como um processo prático e formativo que reconhece os sujeitos e as suas diferenças na ação educacional eticamente comprometida:

Neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim, à luz dos constructos freireanos, assumimos a dimensão reflexiva no âmbito da prática docente e da formação de professores, pois consideramos que a *práxis* enquanto dimensão da reflexão-ação é uma poderosa aliada: no desvelamento das práticas sociais; nos apontamentos da necessidade de superação da opressão; no engajamento para a mudança; e, principalmente, na assunção de que a educação é uma propulsora de ser mais, bem como de outras formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1996, 1997, 2003a, 2003b).

Ainda enlaçada à dimensão reflexiva da prática, trazemos para esse debate a perspectiva de Nóvoa (2013), ao discutir sobre a ação e o saber dos professores:

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2013, p. 16, grifo do autor).

Isso mobiliza-nos a pensar sobre as escolhas feitas pelos professores de Libras que atuam no ensino superior e os meandros que forjaram suas vontades nesse campo de atuação profissional. Nesse sentido, apoiamo-nos em Sacristán (1999, p. 66) para afirmar que “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”.

Assim, consideramos que as escolhas subjetivas apontadas por Nóvoa (2013) são enlaçadas aos elementos culturais e aos contextos sociais anunciados por Sacristán (1999) e, desse modo, o fazer docente apresenta uma dimensão psicossocial que une essas duas perspectivas.

Sacristán (1999, p. 68) assevera ainda que “À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática”. Desse modo, o autor problematiza que:

[...] **o ensino de uma língua**: implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferente processo de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; **exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo**; demarca normas de comportamento na aula; **reflete valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas**; etc. Tudo isso configura a prática, que é tudo isso ao mesmo tempo. (SACRISTÁN, 1999, p. 68, grifo nosso).

Albres (2012), por sua vez, discute que “o ensino de língua dever ter um campo didático e de aplicabilidade em atividades pedagógicas de uso da língua para que o aluno (aprendiz de língua) se aproprie dos modos de dizer” (p. 27). Nesse sentido, destaca a dimensão didático-pedagógica no ensino de língua. E, no que tange ao ensino de língua de sinais, a autora aponta algumas questões relevantes:

Como deveriam os cursos de formação de professores de língua de sinais se organizarem para a preparação pedagógica docente? Como desenhar um currículo interdisciplinar e articulado de forma que contemple o conhecimento científico e conhecimento prático docente? Como poderíamos esperar professores preparados para trabalhar com unidade significativa da língua, com uma estrutura de organização de curso com base científica, com uma lógica interna que leve os alunos a se constituírem como sujeitos falantes em e de língua de sinais? Como pensar a formação deste professor para trabalhar em diferentes

contextos, com diferentes alunos e em diferentes instituições de ensino? (ALBRES, 2012, p. 31).

Dessa maneira, a máxima da autora expõe dimensões de preparação pedagógica, de elementos curriculares articulados, linguísticos e do âmbito de atuação dos futuros professores. Neste último pleito, alinhamos a assertiva de Martins (2012), ao conclamar que:

Temos que lutar pela circulação autônoma da língua de sinais e das comunidades surdas: de modo geral, temos que fazer do escrito do Decreto 5.626/05 ato político, voz de resistência. Há que se fazer um investimento no campo dos direitos políticos, **buscando mudanças representativas na escola para a conquista do tão almejado ensino bilíngue** (MARTINS, 2012, p. 48, grifo nosso).

Reconhecemos nisso, no engajamento político, um dos caminhos que o ensino de Libras deve assumir na formação de futuros professores. Uma luta pela circulação e valorização da Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda e, portanto, língua que deve ser respeitada e assegurada nos processos de escolarização das pessoas surdas.

Santos e Campos (2013, p. 20) corroboram nosso posicionamento ao afirmarem que:

[...] o bilinguismo - uma abordagem educacional, linguística e cultural - veio defender a competência linguística em duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, para que crianças surdas tenham acessibilidade nas escolas, seja a escola de surdos ou a escola inclusiva.

Desta feita, consideramos que a prática de ensino da Libras no ensino superior prescinde de um posicionamento reflexivo sobre as relações de poder que perpassam a inserção dessa disciplina nas licenciaturas, seja para legitimar a figura do “professor inclusivo” sem um investimento consubstanciado na garantia de educação bilíngue no ensino regular, caracterizando assim um discurso falacioso; seja na problematização da importância da Libras para a comunidade surda, suas conquistas e lutas pela efetivação

de uma educação bilíngue eticamente comprometida com o sujeitos surdo e o usufruto de seu direito linguístico na esfera sócio-educacional.

Na esteira desse debate, na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico desenvolvido para a investigação doutoral ora delineada.

## SEÇÃO V - METODOLOGIA

---

Com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico. De alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas. Em torno deles constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios, que interessa a várias disciplinas (JODELET, 2001, p.17).

Após a definição do objeto de estudo necessitamos tecer os encaminhamentos metodológicos condizentes para a realização dessa investigação. Desta feita, apresentaremos, nessa seção, as **Representações Sociais enquanto constructo teórico-metodológico** entrelaçado à **abordagem** de pesquisa, ao **lócus**, aos **sujeitos**, às **técnicas** e **instrumento de coleta de dados**, bem como ao tipo de **análise de dados** reputados como adequados a nossa intencionalidade investigativa.

### 5.1 Representações Sociais em abordagem processual na pesquisa qualitativa

Filiamo-nos à perspectiva de Jodelet (2001), expressa no excerto acima, para assumir que neste estudo, perscrutaremos o fenômeno “ensino de Libras” como objeto de representação social entre os professores que atuam no ensino superior, na medida em que elaboram e partilham representações sobre o ensino dessa língua no decorrer de suas práticas docentes, exercidas no âmbito da formação inicial de professores.

Nessa linha de reflexão, Ens, Donato e Ribas (2015, p. 165, grifo nosso) consideram a “[...] **teoria das representações sociais como um aporte teórico-metodológico** propício à compreensão da realidade presente nos fenômenos educativos”. Esses autores problematizam que investigar “[...] as representações sociais de determinado objeto no campo educativo, implica desvelar como essas representações são formuladas, considerando, inclusive, os diferentes campos de influências na constituição dessas representações” (p. 179).

Importa destacar a assunção desse viés diante da incursão em um estudo que objetiva apreender representações sociais que emergem no contexto da Amazônia paraense. Isto é, interessa-nos considerar os diferentes campos de influência na constituição das representações sobre o ensino de Libras e, mais precisamente, sob a

ótica das imagens e sentidos expressos por professores que atuam na docência no âmbito do ensino superior.

É salutar primeiramente delinear o campo teórico-metodológico dos estudos em Representações Sociais, posto que este será o aporte central desta investigação. Nessa via, considero pertinente situar que Serge Moscovici inaugurou esse campo de investigação por meio de sua obra intitulada “*La Psychanalyse, son image et son publique*”, publicada em 1961, na França. Nesse estudo, esse precursor ocupou-se de apreender as “[...] representações sociais da Psicanálise prevaletentes na sociedade parisiense na época” (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 167, grifo dos autores).

Nascimento (2015), a propósito de situar a obra em questão, afirma que:

*La psychanalyse, son image ets on public* (1978) é considerada um estudo inaugural da teoria das representações sociais. Moscovici rompeu com a concepção individualista de sujeito na psicologia social, e focalizou o seu olhar na relação sujeito-objeto. Para o referido autor, ambos, sujeito e objeto, se constroem a partir das interações mútuas, e o campo das experiências é o lugar no qual ocorre a comunicação entre o sujeito e o objeto-mundo. (NASCIMENTO, 2015, p. 48, grifo da autora).

Isto posto, o **campo das experiências** merece destaque na medida em que nele decorre a interação entre o sujeito e o objeto-mundo. Pautada nessa argumentação, a autora empreende que “[...] a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto compartilham de uma relação de construção mútua, e que a realidade se constrói com base nessa interação” (NASCIMENTO, 2015, p. 48). Nesse viés, a comunicação é evidenciada, pois é o meio no qual são forjadas as representações sociais, bem como essas se fazem circular.

Alves-Mazzotti (2008, p. 22) trata que um grande número de investigações e debates teóricos têm fomentado essa área de estudo na atualidade, de maneira que esse campo emergente “[...] se constitui em um novo paradigma da psicologia social na medida que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores”.

Assim, a partir da matriz teórica desenvolvida por Moscovici, desdobraram-se quatro abordagens: a primeira é a abordagem *processual* desenvolvida por Denise



Jodelet; a segunda estrutural por Jean Claude-Abric; a terceira *societal* de Willen Doise; e a quarta *dialógica* de Ivana Marková (ENS; DONATO; RIBAS, 2015). Destas interessa-nos discutir a abordagem processual, na medida em que nela ancoramos este estudo. Pontuamos que Souza (2009) também denominada a abordagem processual de sociocultural, mas em nossa discussão não assumiremos essa segunda nomenclatura.

A **abordagem processual**, conforme o nome sugere, prima pelo estudo do processo de emergência, bem como pelo conteúdo e circulação das representações sociais. Assim, a investigação que se desenvolve por meio desta tendência pauta-se na apreensão dos conteúdos, conceitos representacionais, bem como na compreensão acerca “[...] da construção da própria representação. O objeto de estudo é o fenômeno cognitivo-afetivo, e sua apreensão depende dos conteúdos que podem ser apreendidos em diversas fontes como na linguagem, nos documentos, práticas e outros”. (NASCIMENTO, 2015, p. 62).

Nesse pleito, “A abordagem processual enfatiza a análise da objetivação e ancoragem como caminho para se compreender o processo de construção das representações sociais através de suas imagens e significações” (NASCIMENTO, 2015, p. 62). Isto implica afirmar que a abordagem processual se ocupa dos processos formadores de RS denominados de **objetivação e ancoragem**<sup>28</sup>, e para tanto, leva em consideração os conteúdos que circulam nos contextos de partilha, ou seja, os conteúdos expressos por meio de imagens e sentidos evidenciados nos atos comunicativos, nas práticas sociais, em documentos, imagens, desenhos, ou seja, em produtos humanos que são permeados de significação.

Nesse viés, compreendemos que assumir o desafio de realizar uma investigação no campo das RS é uma tarefa que pressupõe ter compromisso ético com os sujeitos, seus dizeres e seus contextos de partilha. Compromisso esse que deve estar imbuído de uma perspectiva psicossocial. Desse modo, “[...] ao utilizar a referida teoria, o pesquisador compromete-se, necessariamente, em apresentar mais do que meras

---

<sup>28</sup> Objetivação e ancoragem são constructos formulados por Moscovici (1978) para empreender os processos formadores de representações sociais. Esses conceitos foram discutidos pormenorizadamente na seção III.

opiniões e discursos, mas em apreender representações que ultrapassam o contexto individual, constroem-se no social” (ENS; DONATO; RIBAS, 2015. p. 179).

Jovchelovitch (2008, p. 87) corrobora essa perspectiva psicossocial ao afirmar que a teoria das representações sociais “[...] está preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes”. Isto conflui para a assertiva de que as representações sociais são formas de conhecimento e, como tal, são apontadas por Spink (2009, p. 118) enquanto “[...] estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”.

A este propósito, as investigações que se ocupam de apreender RS deparam-se com implicações de ordem metodológica que confluem para tomar “[...] como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 2009, p. 123). Inspiradas nas discussões já expostas, consideramos que as representações por sua vez são orientadas por estruturas cognitivo-afetivas que emergem em um contexto, em um determinado tempo histórico, elaboradas e postas em circulação por meio da comunicação. Comunicação esta que flui nas práticas sociais. Portanto, os processos de produção e circulação de RS são dinâmicos e se retroalimentam nas ações, na interação entre os sujeitos.

Partilhamos a ideia desses autores para endossar o nosso ponto de vista, o qual consiste em assumir esse estudo como uma **pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, imbricada no estudo de RS em abordagem processual**, na intenção de investigar o ensino de Libras enquanto um objeto de representação social com potência expressiva para a circulação e a orientação de ações educativas.

Convém legitimar que para Chizzotti (2009, p. 79), “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. A máxima apresentada pelo autor corrobora a indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade forjada no

sujeito, haja vista que este movimento indissociável está imbricado em uma inter-relação, na qual interessa perscrutar a dinâmica também estabelecida entre o sujeito e o objeto.

Assim, o sujeito é dimensionado em sua singularidade e ao mesmo tempo em sua pertença a uma coletividade, de modo que esta relação é apresentada em um viés de elaboração e produção de práticas sociais. Na esteira dessa discussão, Chizzotti (2009, p. 83) considera que “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Outrossim, Amado (2010) afirma que “[...] a Investigação Qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (p. 139). Desse modo, o autor enfatiza o caráter interventivo da investigação, pois considera que esta busca alcançar melhorias e resoluções de problemas identificados no contexto social. Jovchelovitch (2008, p. 29), corrobora ao asseverar que “[...] a tarefa da teoria não é apenas compreender a realidade, mas também, e principalmente transformá-la”.

Nesse sentido, o aspecto contributivo, associado à intervenção, evidencia o caráter transformador da pesquisa. Esse caráter transformador é fruto da dimensão teórica debruçar-se sobre a realidade na dimensão interventiva, que ora podemos relacionar com a prática. Isto é, a investigação revela potência transformadora.

Minayo (2010), por sua vez, explora a pesquisa qualitativa no âmbito do universo de significados e valores. Isto é, na dimensão do que não se pode ou não se deve ser quantificado. Assim, a autora afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre a realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser

traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2010, p. 21).

Esta concepção coaduna a presente intencionalidade de investigação na medida em que aspiramos apreender as representações sociais expressas nos modos de agir e pensar de sujeitos que desenvolvem práticas educativas pautadas no ensino de Língua Brasileira de Sinais. Isto envolve intencionalidades que confluem para a perspectiva da pesquisa qualitativa. Vale frisar que adentrar nesse *métier*, no campo da pesquisa qualitativa em educação, não é tarefa simples, pois exige engendrar em processos que envolvem as dimensões subjetivas e objetivas que perpassam as práticas sociais dos atores educacionais.

Nesse sentido, Amado (2010) problematiza a dinâmica de ensinar e aprender a fazer investigação qualitativa no campo educacional:

Ensinar e aprender a investigar em educação e, mais concretamente, ensinar a fazer a investigação qualitativa, consiste, pois, em assumir uma tarefa nada fácil. Para além da complexidade do objecto educativo e de um elevado grau de exigência nos procedimentos que hão-de ser fundamentados e em obediência a um elevado conjunto de regras partilhadas por comunidades de investigadores, fazer investigação qualitativa implica, paradoxalmente, determinadas posturas e qualidades pessoais de cada investigador e, ainda, uma grande abertura à inovação e à criatividade. (AMADO, 2010, p.140).

Assim, o autor evidencia a complexidade do processo investigativo de cunho qualitativo no âmbito da educação, pois o pesquisador necessita dar conta de atender as exigências inerentes aos procedimentos e critérios pautados em um conjunto de regras já consolidadas em comunidades científicas e, concomitantemente, é desafiado a desempenhar satisfatoriamente determinadas posturas e qualidades, tais como potencial de inovação e criatividade, enquanto pressupostos que se referem ao âmbito mais subjetivo, de articulação pessoal diante dos meandros de fazer pesquisa. Desse modo, os saberes técnicos precisam estar bem articulados aos saberes de cunho pessoal.

Soma-se a isso, Amado (2017, p. 21-22) assevera que existem aspectos próprios da pesquisa em âmbito educacional, posto que:

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objectivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.

Nessa esteira de discussão, o autor problematiza que a investigação no campo da educação se debruça sobre o que os educadores realizam, bem como sobre o que propõem enquanto objetivos para as suas ações, além de envolver o contexto de saberes pressupostos como pertinentes a essa área de atividade. Diante disso, investigar em educação depara-nos com a demanda de aproximação junto aos educadores, vislumbrar seus anseios, desejos, ensejos, representações e partilhas que emergem no fazer docente.

Aportamo-nos em Amado (2017) para afirmar que a abordagem da investigação qualitativa coaduna com a intenção de considerar as formas de conhecimento elaboradas no âmbito da prática de ensino de Libras enquanto um componente curricular previsto no percurso acadêmico da formação de professores no Brasil. Nesse contexto, emergem tanto conhecimentos pautados em um saber científico, reificado, quanto formas de conhecimento prático expressos no saber-fazer, na resolução de problemas, no enfrentamento de conflitos.

É salutar delinear que a pesquisa qualitativa apresenta a possibilidade de uma aproximação junto ao objeto que valoriza o papel dos sujeitos investigados. Assim, a relação sujeito e objeto é forjada em uma dinâmica de valorização dos sentidos e significados que emergem nos contextos de partilha. No que tange a esse protagonismo, nessa abordagem de investigação, chamamos ainda a atenção para o modo como Chizzotti (2009, p. 83) situa os sujeitos na pesquisa qualitativa, pois pressupõe que eles “[...] têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais”. Isto converge plenamente para a competência dos estudos em Representações Sociais, pois consiste em um caminho teórico-metodológico que conflui para o disposto sobre a pesquisa qualitativa.

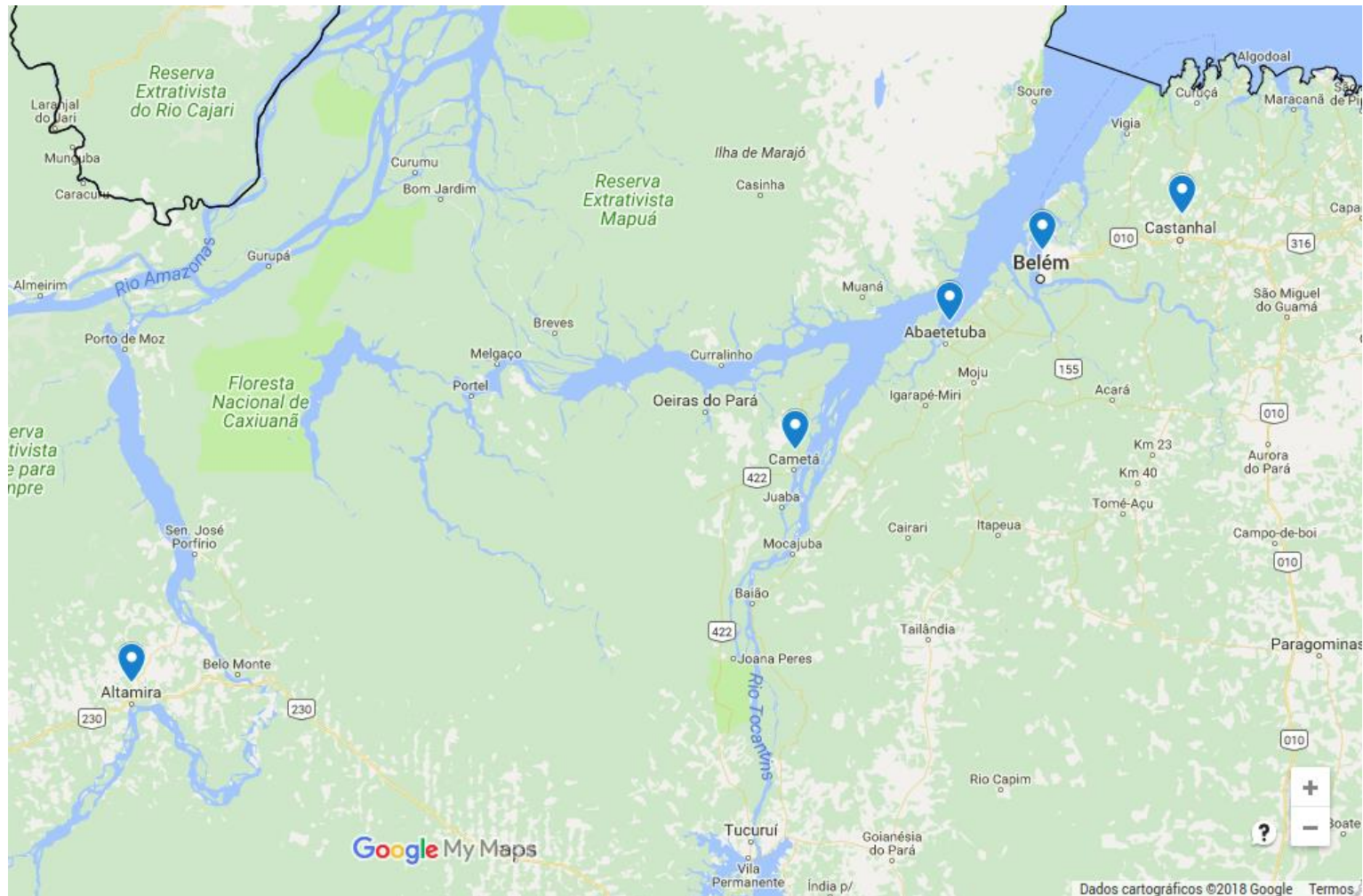
A fim de elucidar o contexto em que a investigação foi desenvolvida, apresentaremos a seguir o *lócus* e, em consequente, os sujeitos desse estudo.

## **5.2 O *lócus***

O *lócus* do presente estudo constitui-se em uma universidade pública situada no estado do Pará, na região norte do Brasil. Cinco *campi* dessa instituição compuseram a investigação, a saber: Campus de Abaetetuba; Campus de Altamira; Campus de Belém; Campus de Cametá; e Campus de Castanhal. Estes cinco *campi* universitários foram escolhidos porque continham professores de Libras concursados e atuantes em seus respectivos quadros funcionais.

Para fins ilustrativos apresentamos, a seguir, a Figura 9 com um recorte do mapa do Estado do Pará, no qual se destacam os municípios que possuem campus universitários que compõem esse estudo. Vejamos:

**Figura 9** – Mapa do Pará com destaque nos municípios cujo *campus* constitui o *lôcus* do estudo



**Fonte:** Elaboração própria a partir do google *my maps* (2018).

### 3.3 Os sujeitos

Os critérios de escolha dos sujeitos compreenderam: (a) ter assumido a função de professor de Libras por meio de concurso público para professor efetivo ou processo seletivo simplificado para professor substituto; (b) atuar no momento da coleta de dados como professor da disciplina Libras, obrigatória nas licenciaturas; (c) disponibilidade para conceder a entrevista; e (d) voluntariamente aceitar participar da pesquisa.

A partir disso obtivemos 10 participantes. Assim, os sujeitos desse estudo constituem-se em 10 professores de Libras (1 do Campus de Abaetetuba, 1 de Altamira, 6 de Belém, 1 de Castanhal, e 1 de Cametá).

A propósito de situar que o número de sujeitos nas pesquisas em representações sociais apresenta uma diminuição gradativa, Alves-Mazzotti (2008) empreende uma comparação entre o trabalho inicial de Moscovici e os atuais estudos desenvolvidos:

Moscovici, em seu estudo sobre a psicanálise, trabalhou com um grande número de sujeitos (2.265); trabalhos posteriores, porém, usaram grupos bem menores, alguns não chegando a uma dúzia de sujeitos, Sato (1993) trabalhou com 8; Guareschi (1993), com dois grupos de 7, para dar alguns exemplos de pesquisas recentes realizadas no Brasil (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 33).

Pautadas nessa autora, argumentamos que vale investigar o ponto de redundância ou consenso, no que tange aos enunciados dos entrevistados, mesmo que em um número menor de sujeitos, pois “[...] as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a distribuição entre muitos indivíduos, e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que os outros também pensam dessa forma” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.33). Amparadas nessa posição, consideramos que o quantitativo de 10 sujeitos condiz com a intenção de apreender representações sociais no contexto de pertença, de exercício da docência da disciplina Libras nos cursos de licenciatura. Esclarecemos que **esses sujeitos serão designados por nomes fictícios escolhidos pelos próprios.**

Apresentamos a seguir o quadro 6 que trata a respeito dos colaboradores desse estudo:



**Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa**

	<b>Nome fictício</b>	<b>Gênero</b>	<b>Marcador cultural</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Ingresso como docente na instituição</b>	<b>Vínculo docente</b>
<b>1</b>	Ana Catarina	Feminino	Ouvinte	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (UFPA); Especialização em docência de Libras (FTEP); Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (FIBRA); Mestrado em Letras/ Linguística (UFPA); Doutoranda em Estudos da Tradução (DINTER - UFSC/UFPA).	2014	Professora Efetiva
<b>2</b>	Kyle	Masculino	Ouvinte	Licenciatura em Letras Língua Inglesa (ISEIB); Especialização em Libras com ênfase na tradução e interpretação (UNIMONTES); Especialização em Educação à Distância (UNIMONTES); Especialização em Língua Inglesa. (Instituto Superior de Educação (ISEIB); Mestrando em Educação: Educação Especial (UFP, Porto - Portugal).	2015	Professor Efetivo
<b>3</b>	Nino	Masculino	Surdo	Licenciatura em Pedagogia (UVA); Licenciatura em Letras Libras (UEPA/UFSC); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Especialização em Libras (Academia Educação Montenegro).	2012 2014	Professor Substituto Professor Efetivo
<b>4</b>	Flor	Feminino	Ouvinte	Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Certificação para tradução/interpretação em Libras (ASTILP); Especialização em Língua Brasileira de Sinais (FAM). PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Mestre em Educação (UEPA).	2014	Professora Efetiva
<b>5</b>	Luz	Feminino	Surda	Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA); Licenciatura em Letras Libras (UEPA/UFSC);	2014	Professora Efetiva

				Especialização em Docência no Ensino Superior (Faculdades Integradas Ipiranga); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Mestranda em Educação (UEPA).		
<b>6</b>	Danúbio	Masculino	Surdo	Licenciatura em Letras Libras (UEPA/UFSC); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Especialização em Libras (FACIBRA).	2017	Professor substituto
<b>7</b>	Iza	Feminino	Ouvinte	Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPA); Especialização em Educação Infantil (UEPA); Especialização em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa (Faculdades Integradas Ipiranga); Mestrado em Educação (UEPA); Doutorado em Educação (UFPA).	2011	Professora Efetiva
<b>8</b>	Joabe	Masculino	Ouvinte	Licenciatura em Pedagogia (UFPA); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Especialização em Educação Especial (Faculdade Montenegro); Mestrado em Educação (UEPA).	2013 2014	Professor substituto Professor Efetivo
<b>9</b>	Hena	Feminino	Surda	Licenciatura Plena em Pedagogia (UVA); Licenciatura em Letras Libras (UFG/UFSC); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras; Especialização em Língua Brasileira de Sinais (FIBRA)	2014	Professora Efetiva
<b>10</b>	Luís	Masculino	Surdo	Licenciatura em Biologia (UVA); Licenciatura Plena em Pedagogia (UVA); Licenciatura em Letras Libras (UEPA/UFSC); PROLIBRAS – Proficiência para o ensino da Libras Especialização em Libras, Sistema Braille e o Aprofundamento em Educação Inclusiva (FIAR); Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA).	2014	Professor Efetivo

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados (2018).

Diante do exposto, os sujeitos dessa investigação correspondem a descrição de: 5 professores e 5 professoras; 5 professores surdos e 5 ouvintes; 6 atuam no campus Belém, capital do estado, e 4 em *campi* localizados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Castanhal e Cametá. Constam como 9 professores efetivos e 1 professor substituto.

Quanto à formação inicial, professores surdos e ouvintes apresentam distinções. Entre os professores ouvintes detectamos que possuem apenas uma formação inicial, associada à especialização na área de Libras, desse modo temos: 1 licenciado em Letras Inglês; 1 licenciado em Letras Língua Portuguesa; e 3 licenciados em Pedagogia.

Todos os 5 professores surdos possuem formação inicial em licenciatura em Letras Libras e 4 deles associam essa formação inicial à outras licenciaturas, a saber: 3 docentes têm licenciatura em Letras Libras e Pedagogia; e 1 docente formou-se em 3 licenciaturas (Letras Libras, Pedagogia e Ciências Biológicas). Todos os professores surdos também dispõem de especialização, pós-graduação *lato senso*.

Em síntese, a formação inicial transita na seguinte distribuição: (a) 5 professores surdos formados em Letras Libras, destes 3 associam essa licenciatura a formação em Pedagogia; e 1 além da Pedagogia é licenciado em Ciências Naturais; (b) 5 professores ouvintes possuem apenas uma licenciatura: 3 licenciados em Pedagogia; 1 em Letras Língua Portuguesa; e 1 Letras Inglês. Os 10 professores são especialistas.

Quanto ao nível de formação acadêmica atual, dentre os 10 professores/as, temos: 1 doutora; 3 mestres (1 mestra e 2 mestres); 1 professora a cursar o doutorado; 2 docentes a cursar o mestrado; e 3 especialistas.

O ingresso dos professores efetivos, presentes neste estudo, ocorreu entre os anos de 2011 e 2015. Ressaltamos que em 2014 houve maior incidência no ingresso de professores efetivos (6 professores).

O único professor substituto que compõe os sujeitos ingressou no início de 2017. Destacamos que dois docentes, os quais atualmente são efetivos, ingressaram primeiramente como professores substitutos, um no campus de Castanhal e outro no campus de Belém, em 2012 e 2013, respectivamente. Posteriormente, esses docentes submeteram-se aos concursos públicos para

professores efetivos e lograram aprovação nos certames para o mesmo campus em que atuaram enquanto professores substitutos.

### 3.4 As técnicas e o instrumento

A produção de dados desse estudo pautou-se em duas técnicas: a **entrevista** e a **elaboração de desenhos**. Pontuaremos cada uma delas a fim de elucidar o caminho percorrido.

Gaskell (2012, p. 64) localiza na pesquisa qualitativa o emprego de “[...] entrevistas do tipo semiestruturado com um único respondente (entrevista em profundidade)”. Para o autor esse tipo de procedimento enquadra-se no que ele denomina de entrevista qualitativa. Assim, ele explica que:

A entrevista é qualitativa, pois, fornece os pressupostos básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2012, p. 65).

Nesse prisma, a entrevista foi adotada como técnica de produção de dados por permitir uma aproximação com os sujeitos e possibilitar que estes expressassem sua compreensão acerca do ensino de Libras nas dimensões formativa, prática e reflexiva, posto que a “[...] compreensão dos mundos da vida dos entrevistados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (GASKELL, 2012, p. 65).

Ancoradas em Gaskell (2012) assumimos a entrevista em profundidade como um tipo de **entrevista semiestruturada**. Minayo (2010, p. 64), por sua vez, define que a entrevista semiestruturada constitui-se na combinação de “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Também acerca da entrevista semiestruturada, Amado (2017, p. 98) expõe que nela “[...] as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.”

Assim, pautada em Minayo (2009) e Amado (2017), faz-se necessária a elaboração de um roteiro<sup>29</sup> também chamado de guião<sup>30</sup>, com a finalidade de nortear o encaminhamento da entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistador acrescentar mais questionamentos ou fazer ajustes nas indagações prescritas no instrumento norteador, caso julgar pertinente.

A respeito da preparação da entrevista semiestruturada, Amado (2017, p. 213) assevera que conduzir esse tipo de entrevista pressupõe:

[...] a atenção a um número variado de aspectos, imprescindível, não só para se obter a informação requerida mas para se ter, também, a garantia de alguma validade. Antes de mais, a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário exige um elevado grau de esforço de preparação.

Para o autor, essa preparação requer clareza do que se deseja alcançar por meio da investigação e isso inclui uma intencionalidade metódica na elaboração do guião de entrevista. Soma-se a isso, a preparação da entrevista requer especial atenção para a escolha das pessoas que serão entrevistadas, de maneira que estes dois elementos são fundantes para a produção de dados.

Sobre a escolha dos entrevistados, Amado (2017, p. 124) propõe que:

Deve-se tratar de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc.).

No bojo dessa discussão, consideramos que a escolha de entrevistar professores de Libras de diversos campi foi acertada, na medida em que estes sujeitos apresentam pontos em comum, tais como o exercício da docência da disciplina Libras nas licenciaturas, o vínculo institucional e, ao mesmo tempo dispõe de experiências em localidades diferenciadas, níveis de ensino diferentes, experiências formativas que se distinguem. Nessa via, os

---

<sup>29</sup> Denominação utilizada por Minayo (2010).

<sup>30</sup> Terminologia utilizada por Amado (2017).

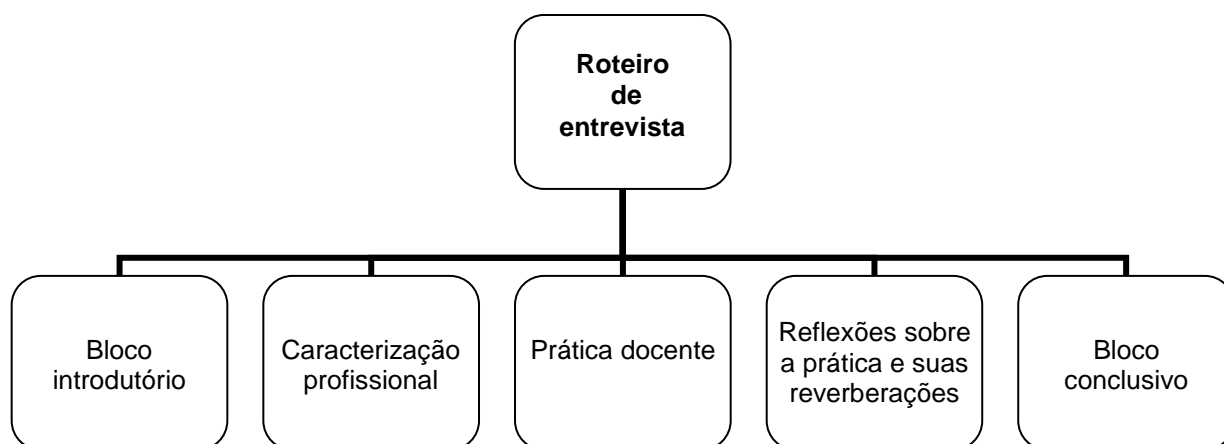
participantes do estudo atendem aos elementos apresentados como imprescindíveis por Amado (2017) na escolha dos entrevistados.

Diante do exposto, retomamos as aproximações entre as assertivas de Minayo (2010) e Amado (2017), pois ambos consideram que o instrumento, roteiro ou guião, merece atenção e empenho em sua elaboração, haja vista que se constitui no norteador da entrevista semiestruturada. Nesse sentido, o “[...] guião resulta de uma *preparação profunda para a entrevista*, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações” (AMADO, 2017, p. 214, grifo do autor).

Amado (2017), por sua vez, propõe que o guião deve seguir uma organização lógica e prática com perguntas intimamente articuladas ao problema e aos objetivos do estudo. Para tanto, o autor propõe o ordenamento de blocos, o primeiro constitui-se no bloco de apresentação, no qual deve-se explicar as intenções do estudo, a fim de contextualizar a investigação, e “[...] os restantes blocos servirão para guiar em direção às temáticas que interessa explorar” (p. 214).

Inspirada nesse pensamento, o instrumento aqui denominado de roteiro de entrevista (ver anexo B) foi elaborado em 5 blocos, a saber: introdutório; caracterização profissional; prática docente; reflexões sobre a prática docente e suas reverberações; e, por fim, o bloco denominado conclusivo que inclui o momento para a elaboração de desenho. Conforme sintetizado na figura 10, a seguir:

**Figura 10** – Organograma dos blocos que compõem o roteiro de entrevista



**Fonte:** Elaboração própria (2018).

Apontaremos, de modo breve, cada um dos blocos, compostos por eixos que os estruturam. O primeiro bloco, denominado de introdutório, ocupa-se de: informar ao entrevistado acerca do trabalho a ser desenvolvido, de modo a ressaltar a pertinência de seu contributo por meio da entrevista; tratar sobre a confidencialidade das informações coletadas; apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido; no caso do entrevistado surdo requerer a anuência para a participação do tradutor/intérprete de Libras; realizar a exposição dos objetivos e problemática da pesquisa; e nesse contexto de interação estabelecer uma conexão entre entrevistado e entrevistador.

O segundo bloco, pautado no eixo denominado de “caracterização profissional” é composto de 11 perguntas referentes ao: percurso de formação profissional; aproximação com a Língua Brasileira de Sinais; ano de ingresso do docente de Libras na instituição; licenciaturas e demais cursos em que ministra essa disciplina, dentro outros aspectos.

O terceiro bloco, correspondente ao eixo “Prática docente”, constitui-se de 14 perguntas voltadas ao âmbito do ensino da Libras e aspectos inerentes a organização didático-pedagógica que envolve essa disciplina no ensino superior.

O quarto bloco, referente ao eixo “Reflexões sobre a prática docente e suas reverberações”, compreende 13 perguntas relacionadas aos desdobramentos que a disciplina Libras possibilita em termos de limites e possibilidades, perspectivas para a formação dos futuros professores e as contribuições esperadas no campo da educação de surdos.

E o último bloco da entrevista, denominado conclusivo, volta-se para a realização da técnica de elaboração de desenhos, momento no qual o entrevistador pede ao sujeito que represente por meio de desenho o ensino de Libras.

Importa destacar que nesse estudo a entrevista foi empregada com a ideia de estabelecer um preâmbulo, uma ambientação favorável para a elaboração dos desenhos. Desse modo, adotamos os primeiros blocos do roteiro de entrevista enquanto uma possibilidade de contextualização, com o intuito de que ao se inclinarem à elaboração de desenho, os docentes estivessem plenamente imbuídos dos sentidos que apontaram previamente no decorrer da entrevista.

Assim, o bloco conclusivo, no qual os docentes foram convidados a desenhar, assumiu a possibilidade de **tecer uma síntese** do que haviam explicitado em suas respostas nos blocos antecedentes. Dessa maneira, esclarecermos que **a técnica de elaboração de desenhos** foi utilizada no prisma de oportunizar aos sujeitos revelarem representações sobre o ensino de Libras pautadas em imagens e sentidos inerentes as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Víctora, Knauth e Hassen (2000, p. 70) expõem que a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apóia nos elementos surgidos no desenho”. Silveira (2011, p. 43), por sua vez, explica que ao desenvolver a técnica de elaboração de desenhos:

O pesquisador solicita que os sujeitos representem o objeto enfocado na pesquisa em determinada situação, ou a concepção que tem do mesmo. Diante da produção, o pesquisador faz perguntas sobre o desenho e o sujeito deve responder também a partir do desenho, de maneira a explicar os elementos do desenho produzido e seus significados.

Quanto à organização do momento em que se solicita ao sujeito que elabore o desenho sobre a temática desejada, Víctora, Knauth e Hassen (2000, p. 70) asseveram que “[...] assim como para qualquer técnica, o instrumento deve ser bem planejado e bem explicado para não produzir o efeito contrário, isto é, inibição diante do que pode parecer um teste”.

Nesse prisma, compreendemos a importância de explicar a intenção do uso dessa técnica, bem como é relevante a organização dos materiais e do ambiente para a elaboração de desenhos a fim de possibilitar um ambiente propício ao seu bom desenvolvimento. Desse modo, é importante preparar “[...] o momento adequado para solicitar a produção dos desenhos e esclarecer a finalidade dos mesmos, bem como organizar a disponibilização de materiais adequados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas e papel em branco, dentre outros” (SILVEIRA, 2011, p. 44).

Silveira (2011) discute ainda que a elaboração de desenhos é bem empregada ao final da entrevista semiestruturada. Consideramos ser este um



encaminhamento propício a esse estudo, haja vista que no decorrer da entrevista a temática do ensino de Libras foi esmiuçada durante os eixos e, nesse caminho, reservamos o momento da elaboração de desenho como etapa final da produção de dados.

Destarte, no último bloco de entrevista solicitou-se aos sujeitos que representassem por meio de desenho “o ensino de Libras”. Neste momento, a figura do pesquisador retirou-se do local onde ocorreu a entrevista a fim de que os sujeitos ficassem à vontade para realizar o registro imagético. Ao retornar ao ambiente, perguntou-se a cada sujeito o que o seu desenho significava para si e, assim, os participantes emitiram sentidos as imagens produzidas por eles. Desse modo, foram produzidos 13 desenhos sobre o “ensino de Libras”.

Silveira (2011) explica que o processo de produção de dados por meio da técnica de elaboração de desenhos oportuniza a emergência de RS suscitadas pela imagem criada pelo sujeito. Nessa via, afirma que:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 44).

A questão de que o sujeito relata sobre o desenho elaborado é um aspecto muito importante na produção de dados, pois as assertivas dos sujeitos foram transcritas e transformadas em texto que acompanham as imagens por eles produzidas. Nessa via, Penn (2012, p. 322) salienta que “[...] a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade da imagem”. O autor aponta ainda que “[...] tanto na linguagem escrita como na falada os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais” (PENN, 2012, p. 322).

Isto ampara a necessidade de solicitar aos sujeitos do estudo que explicassem as relações espaciais das imagens produzidas, especialmente no viés de atribuir sentidos aos elementos escolhidos para compor a imagem

elaborada. Assim, “[...] ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo” (PENN, 2012, p. 322).

Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 51), por sua vez, afirmam que o uso de desenhos, em estudos pautados em representações sociais, é um relevante suporte metodológico e, assim torna-se “[...] significativo para as pesquisas no campo educacional, ao serem explicitadas a percepção, as imagens e o significado dos acontecimentos cotidianos do ponto de vista de seus atores e que se materializam em práticas sociais e educacionais”. Desta feita, as autoras empreendem que:

A técnica de elaboração do desenho deve ser utilizada com o intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre algo ou alguém. **O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das Representações Sociais**, já que por meio dela é possível visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 24, grifo nosso).

Isto posto, a técnica de elaboração de desenhos condiz com a pesquisa qualitativa, especialmente no que toca aos estudos embasados na perspectiva psicossocial assumida pela Teoria das Representações Sociais “[...] uma vez que se baseiam no pressuposto de que os informantes, ao entrarem em contato com os instrumentos propostos, irão “projetar” suas representações sociais sobre o fenômeno focado” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 70).

Desta feita, associada a entrevista semiestruturada, essa técnica se alinha e contribui significativamente para a produção de dados desta investigação.

## **5.5 A produção de dados e os cuidados éticos**

Quanto à dinâmica empregada na **produção de dados**, esclarecemos que as entrevistas foram realizadas individualmente e guiadas pelo roteiro semiestruturado descrito anteriormente, em conformidade com a opção metodológica assumida. A entrevistas foram concedidas nas dependências da

universidade pública situada em Belém do Pará e o período de realização da coleta compreendeu os meses de novembro e dezembro de 2017.

Enquanto **cuidados éticos**, empregamos o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo C). Este termo foi lido e assinado por cada sujeito logo no início da entrevista, sendo este o ponto inicial do encontro a fim de dirimir possíveis dúvidas e possibilitar que o entrevistado pudesse sentir-se plenamente esclarecido sobre a temática e os objetivos da investigação.

Vale frisar que as entrevistas realizadas com os **5 professores surdos** foram acompanhadas por tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, certificados pelo Pró-Libras para a tradução e interpretação de Libras. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Importa destacar que os intérpretes que acompanharam tais entrevistas foram convidados a assinar um termo de sigilo (Apêndice D), no qual celebram o compromisso ético de manter a privacidade dos sujeitos participantes desse estudo, bem como um termo de concessão da tradução/intepretação (Apêndice E). As entrevistas com os **5 professores ouvintes** ocorreram na modalidade oral da Língua Portuguesa e foram gravadas em áudio.

É pertinente ressaltar que tanto na realização da técnica da entrevista semiestruturada, quanto na técnica de elaboração de desenhos, associadas, foi indispensável ter atenção para o fator de registro dos dados produzidos. Para tanto, utilizou-se o gravador de voz, bem como a câmera de vídeo, especialmente utilizada no caso dos sujeitos surdos, posto que suas afirmações foram expressas em Língua Brasileira de Sinais e no caso dos sujeitos ouvintes expressas em Língua Portuguesa na modalidade oral. Além das gravações descritas, consideramos os desenhos elaborados pelos sujeitos como um registro dos dados produzidos. Tais desenhos foram digitalizados e compõem o *corpus* deste estudo.

## **5.6 A sistematização e a análise dos dados**

Após a coleta de dados, apresenta-se a necessidade de seleção e sistematização destes, de maneira que surge a etapa de construção do *corpus* do estudo. Nesse viés, Bauer e Aarts (2012) apontam que a construção de um

*corpus* “[...] garante a eficácia que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo” (BAUER; AARTS, 2012, p. 40).

Os autores em questão apontam que a construção de um *corpus* requer uma seleção qualitativa, isto implica em proceder as seguintes etapas: “[...] selecionar; analisar; selecionar de novo” (BAUER; AARTS, 2012, p. 55). Para tanto, Bauer e Aarts (2012) consideram que o movimento de seleção deve ser pautado nos critérios de: a) relevância, homogeneidade e sincronicidade; b) saturação; e c) tamanho do *corpus*.

No critério da relevância, destaca-se que “[...] os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas” (BAUER; AARTS, 2012, p. 55). Neste sentido, consideramos que eleger professores de Libras que atuam no ensino superior enquanto informantes configura-se em perscrutar um ponto de vista relevante para o campo da educação de surdos.

No que tange à homogeneidade aponta-se que “os materiais de um *corpus* têm apenas um foco temático, apenas um tema específico. [...] devem ser tão homogêneos o quanto possível” (BAUER; AARTS, 2012, p. 55-56). Nesse prisma, o foco temático das RS sobre o ensino de Libras é assumido como eixo estruturante da tese e, portanto, fundante na construção do *corpus*.

No âmbito da sincronicidade, Bauer e Aarts (2012, p. 56) consideram que “[...] um *corpus* é uma interseção histórica. A maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e mudança. Os materiais a serem estudados devem ser colhidos dentro de um ciclo natural: eles devem ser sincrônicos”. Nesse viés, as entrevistas foram coletadas entre os meses de novembro e dezembro de 2017, com a finalidade de primar pelo critério de sincronicidade na construção dos dados e, assim garantir o sincronismo na constituição do *corpus*.

Outro ponto discutido é a saturação, na construção de *corpus*, que está intimamente ligada aos movimentos anteriores e, por sua vez, configura-se em um ponto de corte que indica a finalização da seleção do *corpus*, momento de afirmar que “[...] o *corpus* está saturado” (BAUER; AARTS, 2012, p. 59). Assim, Bauer e Aarts (2012, p. 59, grifo dos autores) explicam que:

[...] a seleção para a pesquisa qualitativa é um processo cíclico, e um processo cíclico requer um critério para finalizar, se não o projeto de pesquisa não teria fim. *Saturação* é o critério de finalização: investigam-se diferentes representações até que a inclusão de novos estratos não traga nada de novo. Assume-se que a variedade representacional é limitada no tempo e no espaço social.

Além da saturação, outro movimento de finalização é o reconhecimento dos limites de um projeto de pesquisa, assim o esforço dispensado na coleta de dados deve ser de sobremaneira considerado, pois o “tempo disponível para se fazer essas entrevistas, e para analisa-las, será a primeira restrição sobre o tamanho do *corpus*” (BAUER; AARTS, 2012, p. 60, grifo dos autores).

Os critérios supracitados são tomados como parâmetros para a constituição do *corpus* do presente estudo. Destacamos ainda que Barthes (1967) apud Bauer e Aarts (2012) amplia a noção de *corpus*, pois “[...] ao analisar textos, imagens, música e outros materiais como significantes da vida social, estende a noção de corpus de um texto para qualquer um outro material” (BAUER; AARTS, 2012, p. 44, grifo dos autores). Desse modo, o *corpus* em construção é constituído pelos enunciados produzidos pelos sujeitos, por meio da entrevista semiestruturada, e isso inclui os desenhos elaborados, bem como os sentidos atribuídos a essas imagens por parte dos professores participantes do estudo.

Situamos que nesse estudo os dados serão sistematizados e analisados por meio de algumas técnicas da **análise de conteúdo**. Bardin (2011, p. 44) define que “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Sobre a articulação das mensagens e a apreensão de representações sociais por meio da análise conteúdo, Franco (2018, p. 12, grifo nosso) empreende que:

As mensagens expressam as **representações sociais** na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana,

influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

Nesse sentido, o contexto em que estão inseridos os produtores das mensagens deve ser considerado, pois essa dinâmica social reverbera na elaboração e desenvolvimento das representações sociais, bem como está imbricado na tríade linguagem, pensamento e ação, conforme a autora alega:

[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2018, p. 13).

Isto corrobora a perspectiva de que a análise de conteúdo é adequada aos estudos imbricados na teoria das representações sociais e, mais precisamente, sustenta a intenção de que por meio desse tipo de sistematização e análise torna-se possível apreender as representações de docentes sobre o ensino de Libras, as quais emergem em contextos de partilhas e são expressas nas mensagens, nas comunicações, bem como tecem influências e orientam ações nas práticas docentes.

Bardin (2011) afirma que os procedimentos de análise, em sua maioria, organizam-se pautados em um processo de categorização. Sobre esse processo, conceitua que “[...] a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147, grifo da autora). Ainda de acordo com a autora o critério de categorização pode ser: semântico, sintático, léxico ou expressivo (BARDIN, 2011).

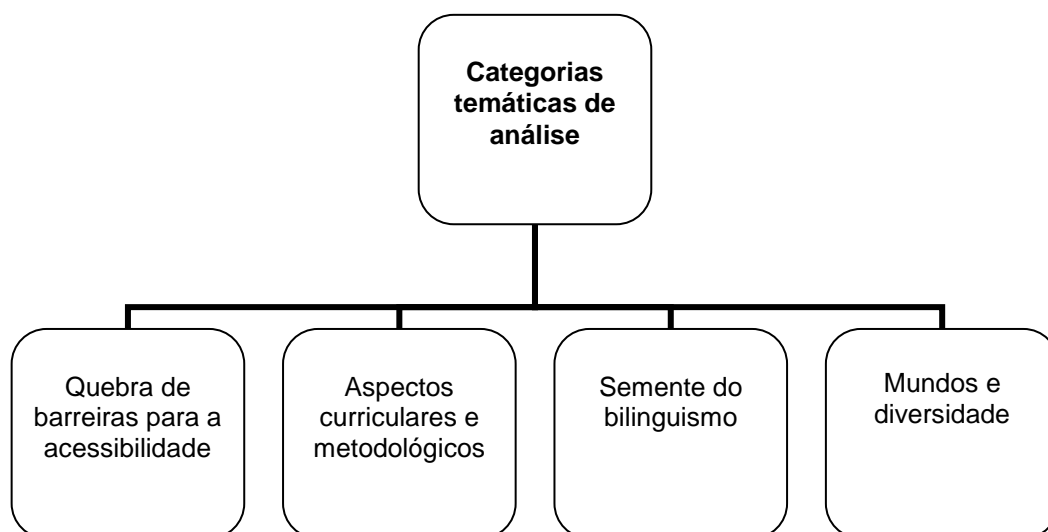
Oliveira e Neto (2011, p. 166), corroboram ao afirmar que “[...] as categorias analíticas e temáticas viabilizam a organização e a análise dos dados coletados, articulando referencial teórico e a descrição do fato em estudo”. Nesse prisma, a categorização temática viabiliza os processos de organização e análise dos dados produzidos.

No decorrer do estudo assumimos categorias temáticas de análise emergentes, a fim de permitir vir à tona o que os dados revelavam a partir das falas dos sujeitos sobre os seus desenhos.

Esclarecemos que após a produção e organização dos dados, **optamos por centrar a nossa discussão nas imagens e sentidos elaborados a partir dos desenhos e, mais especificamente, na análise de conteúdo das falas dos sujeitos sobre os seus respectivos desenhos.** Isto justifica-se pelas seguintes frentes: (a) o fato da técnica de elaboração de desenhos associada às representações sociais ainda não ter sido utilizada em nenhuma pesquisa doutoral, conforme apresentado em nosso estado do conhecimento disposto na seção II; (b) as falas dos sujeitos sobre os desenhos produzidos por eles configurar-se no bloco conclusivo da entrevista semiestruturada, o qual permitiu uma síntese do que trataram no decorrer da entrevista, além de apresentar uma maior possibilidade de obter respostas ao problema de investigação e aos objetivos desse estudo; (c) valorizar a riqueza dos dados produzidos e das categorias temáticas emergentes de análise a partir das imagens e dos sentidos sobre os desenhos; e (d) representar a continuidade e aprofundamento do uso da técnica de elaboração de desenhos.

Para fins ilustrativos apresentamos as **categorias temáticas de análise**, adotadas nesse estudo, na figura 11, a saber:

**Figura 11** – Categorias temáticas de análise



Fonte: elaboração própria (2018).

Ressaltamos que a **emergência dessas categorias temáticas** foi tomada como norteadora no decorrer da análise de conteúdo realizada a partir das falas dos sujeitos sobre os seus desenhos, na medida em que cada sujeito atribuiu significados aos desenhos que elaboraram. Assim, a assunção dessas categorias temáticas foi um processo desafiador e instigante, no qual os desenhos e as respectivas explicações sobre eles foram tomados como fios para a urdidura de um tecido delicado e valioso.

Em pormenor, no que concerne à análise de conteúdo realizada, ressaltamos que tomamos as falas dos sujeitos sobre os seus respectivos desenhos. Assim, cada desenho é associado as significações atribuídas por seus elaboradores. Portanto, as categorias temáticas emergentes advêm das falas, das significações atribuídas pelos participantes do estudo, as quais estão atreladas aos desenhos que elaboraram enquanto dados dessa pesquisa.

Importa situar que essas categorias temáticas traçadas para a análise do nosso objeto estão articuladas entre si porque os seus sentidos se entrelaçam e se desdobram.

Além disso, apontamos que a apreensão e o destaque de objetivações e ancoragens, processos geradores de Representações Sociais, também são compreendidos como fios e convidaram-nos aos desafios de tecê-los, após a discussão das categorias temáticas de análise ora delineadas.

Desse modo, em um momento posterior ao agrupamento das falas dos sujeitos em categorias temáticas de análise, realizamos a apreensão das imagens e sentidos enquanto dimensões dos processos organizadores de representações sociais denominados de objetivação e ancoragem. À luz de Nascimento (2015), colimamos que a dimensão da imagem está enredada na objetivação, enquanto à dimensão do sentido está imbricado na ancoragem.

Nesse prisma, arcamos com o enlace das duas dimensões: a dimensão imagética pautada nas objetivações; e a dimensão de sentidos configurada nas ancoragens que os sujeitos realizam. Desta feita, em síntese, objetivar é materializar em uma imagem e ancorar é dar sentidos ao que foi objetivado (NASCIMENTO, 2015).



Ainda para tecer essa organização pautada na perspectiva de dimensões enlaçadas, apoiando-nos em Neves (2014, p. 55), ao considerar que:

[...] como um encontro de saberes, cada dimensão por si só não é suficiente para a reorganização das representações como um processo, uma vez que cada teia de representações possui características que são ancoradas na existência dos saberes presentes nas outras teias, que compõem as dimensões, que por sua vez correspondem à rede imagética que utilizamos para materializar os argumentos que sustentam a nossa tese.

Assim, as dimensões de imagens e de sentidos estão intrinsicamente enredadas e não se bastam isoladamente. Apostamos que nessas dimensões (de imagens e sentidos) encontramos um caminho para apreender objetivações e ancoragens na dinâmica representacional ora investigada. Desta feita, avocamos Neves (2014, p. 59) para argumentar que essa trama representacional “[...] se sustenta internamente, a partir da objetivação e ancoragem”.

Nessa senda, salientamos que para apreender objetivações e ancoragens tomamos o caminho de primeiramente incursionar as categorias temáticas de análise e, posteriormente espreitar as classificações, nominações e materializações que emergiram delas, para então extrair a dimensão das imagens, compreendida como objetivação, e a dimensão dos sentidos que se traduzem nas ancoragens. E, desse modo, foi realizada a tecitura dessa trama representacional.

A fim de possibilitar a continuidade dessa discussão, na próxima seção apresentaremos a análise dos dados desse estudo.

## SEÇÃO VI – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA LIBRAS: A TRAMA IMAGÉTICA

---

A técnica da elaboração de desenho deve ser utilizada com o intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre algo ou alguém. O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das Representações Sociais, já que por meio dela é possível visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, SILVEIRA, 2018, p. 24).

Nesta seção apresentamos a análise das representações sociais de professores de Língua Brasileira de Sinais sobre o ensino dessa língua. Tais representações estão enredadas no protagonismo das significações atribuídas aos desenhos elaborados, pelos sujeitos desse estudo, a partir da seguinte proposição: “represente o ensino de Libras”. De posse disso, após apresentar as objetivações e as ancoragens, processos organizadores de representações sociais, tecemos inferências sobre as reverberações dessas representações nas práticas docentes.

Apoiamo-nos em Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) para explorar a riqueza que emerge das representações anunciadas na elaboração de desenhos e nas significações que os sujeitos atribuíram aos mesmos. Assim, vislumbramos discutir como a urdidura do ensino de Libras vem a consolidar-se no contexto da formação inicial de professores e quais as possíveis repercussões que ela promove.

### **6.1 A trama de imagens e sentidos sobre o ensino de Libras**

Assumimos que “do ponto de vista dinâmico, as representações aparecem como **uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens**, amarradas de forma mais ou menos frouxa” (MOSCOVICI, 1998, p.244 *apud* ARRUDA, 2014, p. 49, grifo nosso). Associada a essa questão, “a imagem é concebida como um reflexo interno da realidade externa” (MOSCOVICI, 2012, p.44). E no bojo dessas reflexões, na presente investigação, interessa-nos a proposição do enredamento de sentidos, alguns expressos metaforicamente, e das imagens articuladas ao que ora designaremos de uma **trama de imagens e sentidos** acerca do objeto representado.

Nessa esteira, Arruda (2014) destaca a metáfora elaborada por Moscovici (2001) “não é nada de surpreendente que se possa considerar a representação social como **um tecido sem costuras, uma rede de crenças ou proposições**” (MOSCOVICI, 2001, p.18 *apud* ARRUDA, 2014, p. 61, grifo nosso). Assim, intentamos que as representações se traduzem em um tecido que se trama nas relações estabelecidas socialmente.

Salientamos que a trama advinda da confluência entre metáforas, imagens e sentidos, expressos pelos sujeitos, será compreendida nesta tese como um tecido fluído que enreda, de modo dinâmico, as experiências significativas dos professores de Língua Brasileira de Sinais que atuam no ensino superior.

Assim, iniciamos o exercício de análise dos dados produzidos, por meio da análise de conteúdo das falas dos sujeitos. Desta feita, as significações que os sujeitos atribuíram aos seus respectivos desenhos suscitaram a emergência das seguintes **categorias temáticas de análise: (1) quebra de barreiras para a acessibilidade; (2) aspectos curriculares e metodológicos; (3) semente do bilinguismo; e (4) mundos e a diversidade**. Retomamos que tais categorias temáticas de análise estão imbricadas entre si e dão suporte a trama representacional ora delineada.

Na intenção de vislumbrarmos o enredamento entre essas categorias temáticas de análise, mencionadas anteriormente na figura 11, apresentamos a figura 12, a saber:

**Figura 12 – Categorias temáticas de análise que tecem as imagens e os sentidos de professores sobre o ensino de Libras**



**Fonte:** elaboração própria (2018).

Desse modo, compreendemos que as categorias temáticas de análise desse estudo estão intimamente ligadas, tocam-se, tem interseções e, podemos ousar dizer que se retroalimentam.

Esclarecemos que organizamos os desenhos de cada sujeito, seguidos das respectivas falas nas quais deram significação ao que desenharam. Inclui-se a isto, a sequência de apresentação dos desenhos está associada às categorias temáticas de análise aludidas.

Retomamos que vamos tratar sobre os professores: Danúbio, Nino, Ana Catarina, Iza, Luís, Joabe, Flor, Luz, Kyle e Hena. E relembramos que se configuram em nomes fictícios escolhidos pelos próprios docentes.

Nesse ínterim, reavemos que primeiramente disponibilizamos os desenhos e as falas sobre eles associadas às categorias temáticas de análise e, posteriormente, apresentamos as objetivações e ancoragens extraídas da trama representacional.

Dessa maneira, em prosseguimento, afinamos a primeira categoria temática de análise: a quebra de barreiras para a acessibilidade.

### 6.1.1 A quebra de barreiras para a acessibilidade

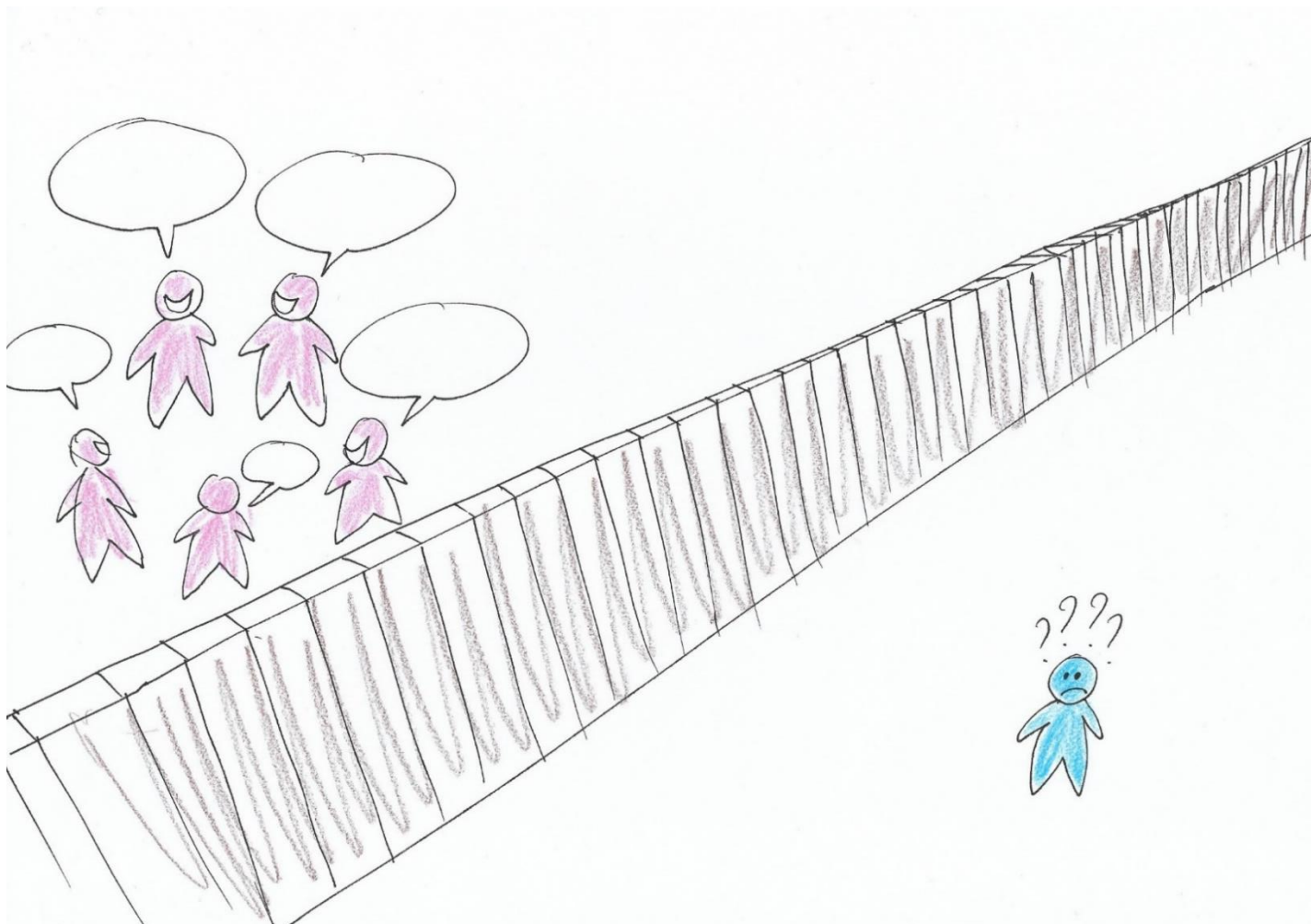
Os desenhos elaborados revelam a emergência da categoria temática **quebra de barreiras para a acessibilidade** a partir dos sentidos apontados pelos sujeitos dessa investigação: quebra de barreira na comunicação; empoderamento; formação inicial de professores; e caminho de acesso. Anunciamos que três professores evidenciaram em seus desenhos a premissa da acessibilidade, pautada na necessidade de estabelecimento da comunicação como eixo central de suas respectivas discussões.

Sobre a relevância da comunicação na constituição do indivíduo surdo, Goldfeld (2002, p.160) assevera que:

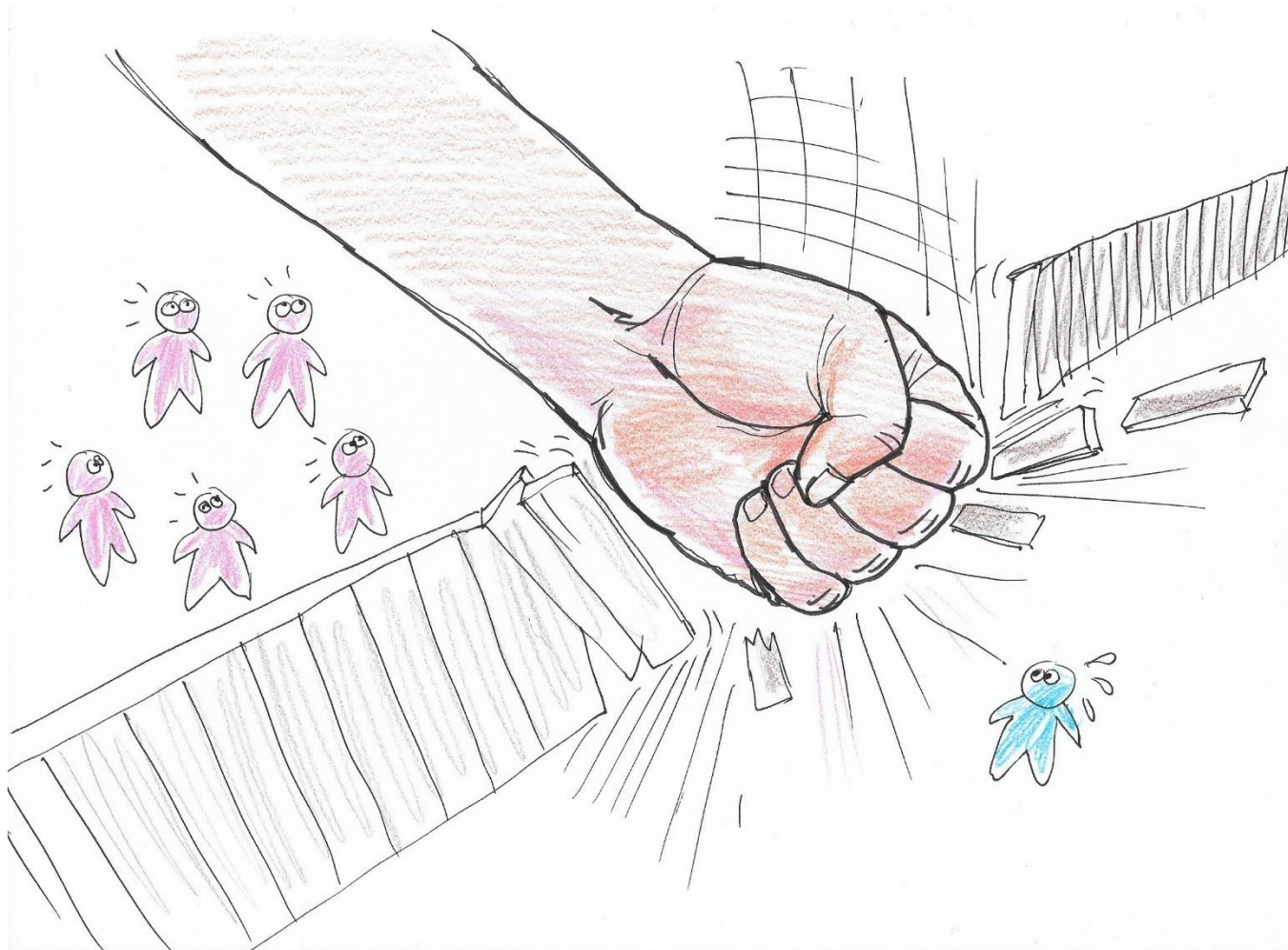
A comunicação não é a única função da linguagem, ao contrário, a comunicação é o início de um processo extremamente complexo que resulta na internalização de conceitos e na constituição do indivíduo enquanto membro de uma cultura específica, já que a linguagem possibilita a formação de uma visão de mundo própria.

Almejar estabelecer a comunicação com pessoas surdas é uma premissa inerente ao processo de ensino-aprendizagem de Libras, um dos seus meios e fins educacionais. Isto envolve a apropriação de conceitos, a experimentação de aspectos culturais e linguísticos que por sua vez repercutem na compreensão sobre o mundo e as relações sociais nele estabelecidas.

Destarte, no contexto dos sentidos que emergem acerca das representações sociais sobre o ensino de Libras, a comunicação constitui-se um elemento central para a garantia de acessibilidade por meio da quebra de barreiras. Conforme constatamos nos desenhos 1, 2 e 3, pertencentes ao mesmo sujeito, professor Danúbio, a seguir:

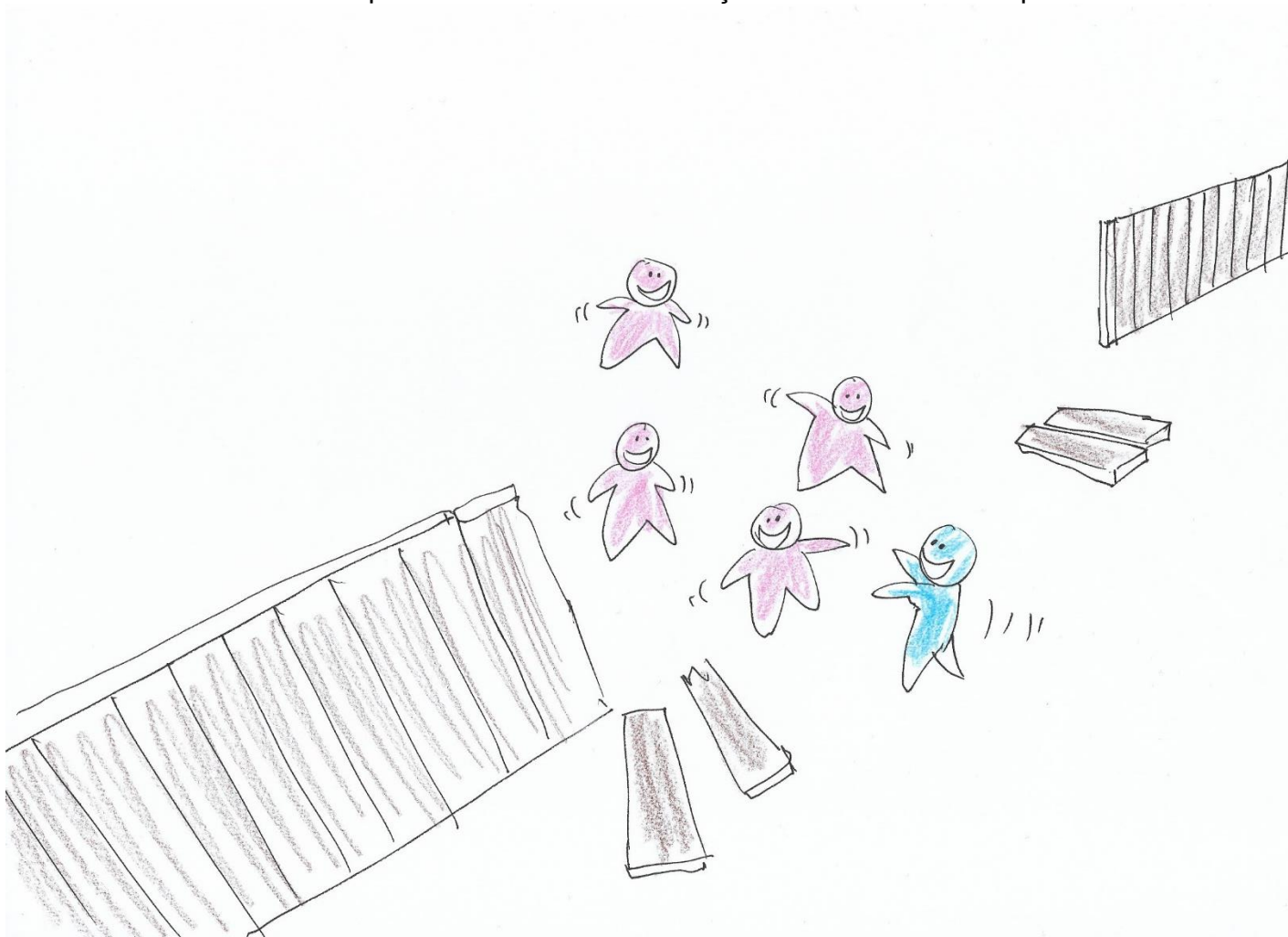
**Desenho 1 - Romper a barreira da comunicação e estabelecer o empoderamento**

**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Danúbio - *Corpus* da pesquisa (2017).

**Desenho 2 - Romper a barreira da comunicação e estabelecer o empoderamento**

**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Danúbio - *Corpus* da pesquisa (2017).



**Desenhos 3 - Romper a barreira da comunicação e estabelecer o empoderamento**

**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Danúbio - *Corpus* da pesquisa (2017).

Os três desenhos, ora apresentados, foram elaborados pelo professor surdo Danúbio. Ele explica os sentidos dessas imagens, a saber:

[Desenho 1] percebemos que aqui [aponta para o desenho] são dois contextos separados, tem um **bloqueio nessa comunicação** com alunos que eu desenhei sem olhos e aqui [aponta para o desenho] tem a **barreira**.

[Desenho 2] **ao quebrar a barreira esses alunos começam a despertar** (abrem os olhos) para esse **conhecimento** e é uma surpresa muito grande a partir do momento em que há essa quebra, esse **empoderamento!**

[Desenho 3] com isso eles **estabelecem o contato e as barreiras não existem mais**. E eles começam a aprender a Libras, a interagir, a se comunicar de verdade mesmo. Aqui [aponta para o desenho] é um surdo, **o azul é o surdo**. (PROFESSOR DANÚBIO, grifo nosso).

O professor Danúbio representa o ensino de Libras por meio de uma mão que quebra a barreira de comunicação entre o surdo e os ouvintes expostos em seu desenho. Primeiramente anuncia que o bloqueio na comunicação é evidenciado em dois contextos separados, e expressos em uma cerca que separa surdos e ouvintes. Essa cerca representa o bloqueio na comunicação, ou seja, uma barreira.

Tal representação de ouvintes e surdos em lados opostos, remete-nos à problematização de Sklliar (2005), posto que a denunciada “construção ouvintista nunca está longe daquilo que a idéia de ouvinte significa: uma noção que identifica a ‘nós ouvintes’ em contraste com ‘aqueles surdos’ (SKLIAR, 2005, p. 59). Desse modo, o ouvintismo<sup>31</sup> tem a premissa de ouvintes e surdos em lados distintos e distantes, na medida em que os primeiros por serem maioria exercem uma relação não dialógica com os sujeitos surdos, assim como de negação da diferença surda.

Situamos que nem todos os ouvintes empregam os constructos negativos do ouvintismo, o qual se caracteriza por uma relação de opressão. Agir de modo ouvintista não é inerente a condição de ser ouvinte. Ou seja, nem

---

<sup>31</sup> Sobre o constructo ouvintista, Skliar (2005, p.15) esclarece que “o ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo”.

todos os ouvintes são opressores ou negam a peculiaridade surda, posto que alguns ouvintes interagem e participam ativamente junto à comunidade surda.

No segundo desenho, o professor Danúbio salienta uma mão que quebra essa barreira. Isto provoca uma surpresa e possibilita o empoderamento do surdo, bem como o despertar dos ouvintes para a Libras enquanto um conhecimento. Por fim, no terceiro desenho, Danúbio declara que a partir da quebra da barreira é estabelecido o contato entre surdos e ouvintes e efetiva-se a comunicação.

No diálogo com as imagens e os sentidos anunciados pelo professor Danúbio chamamos a atenção para um ponto simbólico que é a representação do surdo por meio da cor azul, pois esta é a cor do movimento surdo no Brasil. Movimento este que tem como uma de suas bandeiras a luta pela implementação e expansão das escolas bilíngues no território nacional.

Soma-se a isso, Danúbio representa o surdo no primeiro desenho com a demarcação dos olhos, enquanto os ouvintes são representados inicialmente sem olhos e com bocas e balões que indicam diálogo verbal em evidencia. Em contrapartida, a partir do segundo desenho, no qual a barreira de comunicação é quebrada, a representação dos ouvintes adquire olhos a fim de indicar a questão da visualidade aguçada por meio da mão que rompe o bloqueio. Essa mão tem um destaque fulcral no seu desenho e assume, assim, o âmago de seu processo representativo, com destaque ao sentido de quebra de barreira e de empoderamento.

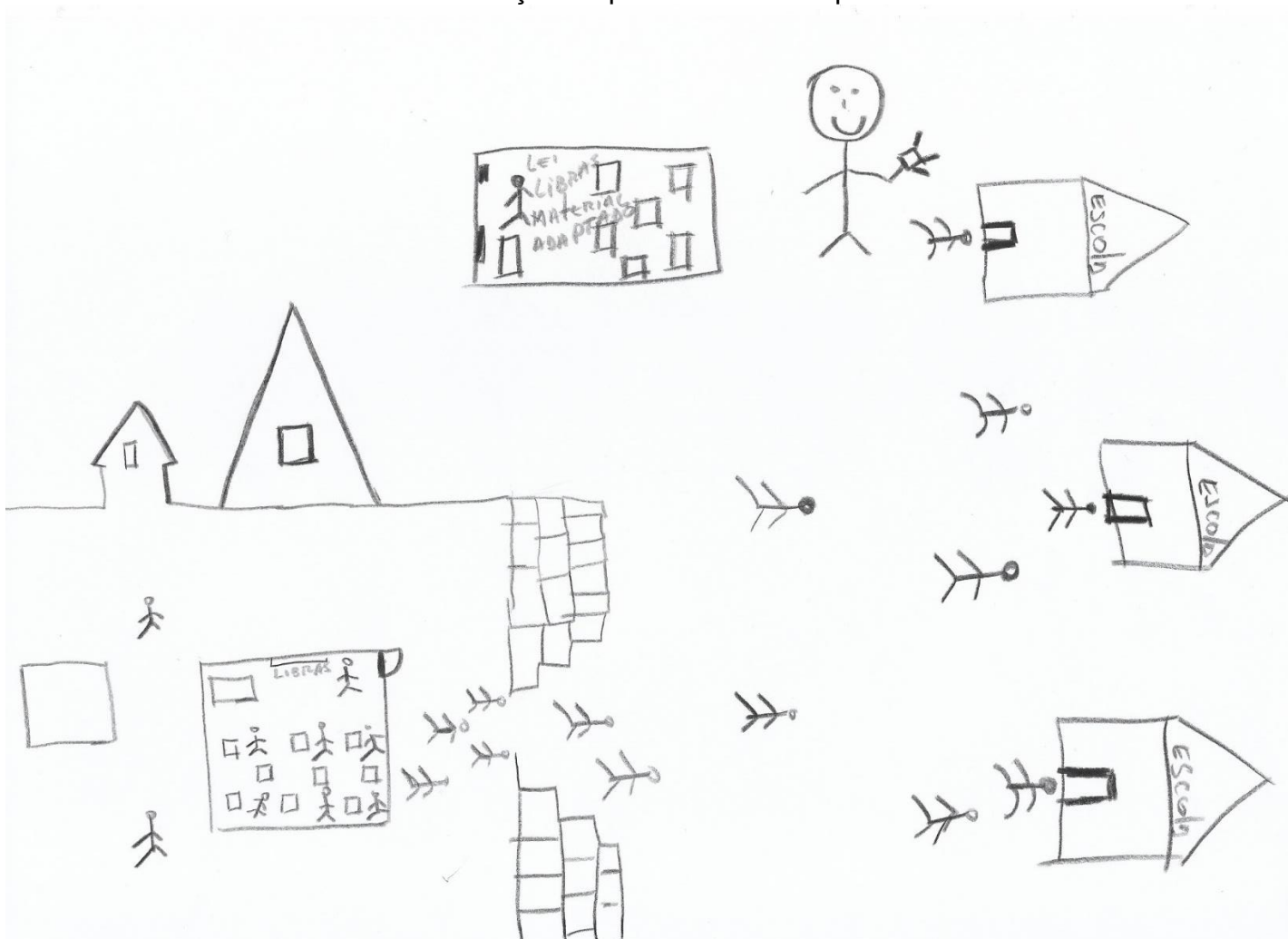
Por conseguinte, no terceiro e último desenho de Danúbio, as bocas novamente ganham expressividade, mas desta vez sem balões, os quais antes indicavam oralidade. No desenho em questão as bocas indicam sorrisos e as mãos continuam a ser representadas de modo a simbolizar movimentos, pois novamente assumem a demarcação do uso da língua de sinais para a comunicação e interação com o indivíduo surdo.

Desta feita, o professor Danúbio, expressa uma lógica de superação da separação entre surdos e ouvintes. Nessa perspectiva, Skliar (2005) discute que os surdos, em seus discursos, continuam a buscar autonomia, de modo que “o discurso surdo interfere a ordem ouvintista, tem o peso da resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo” (p. 58). Assim, ao contestar a separação, observamos nos sentidos atribuídos pelo

professor Danúbio a compreensão de que o ensino de Libras tem o potencial superar o distanciamento entre surdos e ouvintes, mediante a possibilidade do despertar os ouvintes para o conhecimento que a aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais representa, ou seja, essa língua é um elo para a união e não para a fragmentação entre surdos e ouvintes.

Em consonância com Danúbio, o professor Nino, também surdo, apresenta a representação do ensino de Libras atrelada à quebra de barreira de comunicação e, para tanto, aponta a formação de professores como um caminho viável. Nesse sentido, esse professor representa a articulação entre a Libras ensinada no contexto da formação inicial de professores e os possíveis reflexos disso quando os alunos, após formados, adentrarem o espaço da escola. Vejamos:

**Desenho 4 -** A formação de professores e a quebra de barreiras



**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Nino - *Corpus da pesquisa* (2017).

Eu desenhei o **contexto universitário**, a universidade, o professor transmitindo em cada sala a disciplina de Libras. Depois tem um momento em que **os alunos se formam e quebram essa barreira** e eles começam a iniciar um trabalho já no contexto escolar. E **eles conseguem se comunicar na escola com os alunos surdos. A partir do momento em que eles adentram nessa escola todos ficam felizes**. Aqui é uma sala [aponta para o desenho] e aqui [aponta para o desenho] o professor fala sobre as leis e sobre a educação de surdos, dos conceitos, aqui [aponta para o desenho] ele explica junto com o aluno (PROFESSOR NINO, grifo nosso).

O professor Nino representa a prática docente do ensino da disciplina no contexto universitário. Nessa via, ele expressa o ensino das leis e de demais aspectos relacionados à Educação de Surdos e articula que esse processo formativo reverbera no contexto escolar na medida em que os discentes das licenciaturas, após formados, adentrarão na escola e isso permite uma quebra de barreira, já que conseguirão estabelecer comunicação com os alunos surdos, pois interagem por meio da Libras.

Nesse sentido, o professor Nino apresenta uma perspectiva positiva diante do ensino de Libras no processo da formação inicial de professores, haja vista que vislumbra que esse ensino proporciona impactos na comunicação e na interação entre professores e alunos surdos. Dessa maneira, a formação de professores é evidenciada em sua representação como intimamente relacionada as dinâmicas que serão estabelecidas no contexto escolar a partir expectativa da vindoura atuação dos alunos egressos no âmbito do ensino, enquanto futuros professores.

O professor Nino expressa a potência de que após a sua formação, os alunos quebram barreiras de comunicação por meio da interação, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais é compreendida como uma ferramenta de transformação das relações estabelecidas e, em sua compreensão, possibilita que todos sintam-se felizes.

Isto posto, consideramos que a perspectiva da representação do professor Nino é pautada na esperança de que o ensino de Libras, no âmbito da formação inicial de professores, agregue mudanças no contexto da educação básica, pois aspira que a presença desses profissionais possibilita a comunicação, a interação em Língua Brasileira de Sinais, fato que media emanar sentimentos positivos, de contentamento, de felicidade na escola.

Isso remete-nos a assertiva de Freire (2018) concernente à possibilidade de que professores e alunos juntos construam uma relação dialógica, pautada no duo alegria e esperança como basilares da prática educativa:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2018, p.70).

O obstáculo apontado no contexto representado é a barreira na comunicação, a qual pode ser quebrada por meio da interação que a disciplina Libras possibilita na formação inicial de professores. Nisso reside a esperança do professor Nino. Ele almeja o fluir e o fruir da felicidade quando professores que sabem Libras adentram na escola.

Dialogamos com Flores (2003) no sentido de apontar que “a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização” (p. 127). Assim, coadunamos com a professor Nino que a disciplina Libras apresenta um potencial de quebra de barreiras, entretanto, pautadas em Flores (2003) anunciamos que a formação de professores pressupõe uma reflexão perene, especialmente no que tange as lógicas que subjazem os contextos e os limites do processo formativo.

Ainda sobre os meandros do ensino de Libras na formação de professores, Martins (2008) nos adverte que é preciso “ cuidado para não tornarmos superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade” (p. 195). Assim, cabe-nos refletir se apenas uma disciplina de Libras é capaz de garantir fluência aos discentes que a cursam? Acreditamos que isso não basta, pois se faz necessário uma política educacional que invista consistentemente na formação de professores fluentes em Libras e, por conseguinte, em planos de contratação desses profissionais com fluência para atuarem na escola junto aos alunos surdos.

Com esses apontamentos, entretanto, não negamos a importância da disciplina Libras e que ela representa uma conquista da comunidade surda,

haja vista que se configura em um espaço privilegiado para difundir inicialmente essa língua, bem como os aspectos que são a ela associados. Assim, a reflexão ora proposta inclui problematizar os entraves que uma disciplina pode enfrentar para reverberar em ações concretas, ou seja, reconhecemos que há limites nesse alcance, assim como há possibilidades e potência.

A professora Ana Catarina, também traz o contexto do ensino superior para o debate e, para tanto, explora a questão da acessibilidade necessária nesse âmbito. Atentemos:



Desenho 5 - O caminho



Fonte: Desenho elaborado pela professora Ana Catarina - *Corpus* da pesquisa (2017).

Vou focalizar **o ensino na universidade**... eu fiz aqui [aponta para o desenho] representando o prédio da universidade. O caminho... a **universidade pode ser esse caminho de acesso**. Eu fiz **o acesso de uma aluna surda pensando nesse acesso à universidade como uma entrada** e uma pessoa ouvinte. Eu não coloquei o balãozinho aqui [referindo-se ao ouvinte] com a fala dele, nem o pensamento dele, por ser já um espaço esperado, de que esse ouvinte não tem que ficar sonhando como será esse lugar para ele porque é como se já fosse um lugar pré-estabelecido. Ele já sabe praticamente o que ele vai esperar por lá, mas o surdo não! Então, o que ele deseja que a universidade tenha? Que tenha a língua dele! **Coloquei aqui uma representação do surdo pensando de ter esse acesso dentro da universidade, que essa aula seja acessível para ele na língua dele, que ele possa ter professores, não que saibam Libras, mas que entendam a importância de se trabalhar com surdo respeitando as necessidades dele e esse acesso na comunicação através da língua de sinais, a escrita de sinais que é um desejo futuro** porque estamos caminhando ainda por esse acesso da comunicação na língua de sinais, mas a escrita também... Quem sabe no futuro a gente consiga inserir isso também nos textos acadêmicos dos surdos? Que sabe ele possa também pensar nisso em termos de pesquisa? Então, **eu represento a língua, o ensino da Libras na universidade como essa oportunidade para o surdo, tanto quanto o ouvinte, nesse lugar de direito, de fato, de acesso. Eu acho que é esse o objetivo maior enquanto instituição.** (PROFESSORA ANA CATARINA, grifo nosso).

A professora Ana Catarina denominou o seu desenho de “O caminho”. Atribui à universidade o sentido de caminho, um caminho de acesso, e nesta senda de acesso também enlaça à universidade o sentido de entrada. Ana Catarina assevera que para o ouvinte a universidade é um “espaço esperado”, “um lugar pré-estabelecido” e que “ele já sabe o que vai esperar lá”. Pondera, entretanto, que para a pessoa surda isso é diferente.

Assim, Ana Catarina representa os desejos da pessoa surda, quais sejam: ter acesso à universidade, não apenas um acesso físico, mas que seja acessível em sua língua, que tenha professores que respeitem as suas necessidades, que esse acesso se traduza na comunicação por meio da língua de sinais, bem como pela escrita de sinais. Referindo-se ainda a escrita de sinais, Ana Catarina questiona-se: “*quem sabe no futuro a gente consiga inserir isso também nos textos acadêmicos dos surdos?*”, e vislumbra que isso possa ser pensado também em termos de pesquisa.

Releva que a centralidade de sua representação está pautada no ensino de Libras na universidade como o começo de uma oportunidade para a pessoa

surda, na qual possa usufruir, de fato, desse lugar de direito por meio do acesso. Destarte, considera que a acessibilidade é o maior objetivo da instituição. Para tanto, cercou-se dos sentidos de acessibilidade vinculada a comunicação e valorização da língua de sinais.

Ao discutir com base no contexto português, Gomes (2010, p. 50) afirma que uma das principais reivindicações implica na garantia de acesso à educação por meio da língua gestual. E, nesse sentido, explica que “os surdos, tal como outras minorias linguísticas, defendem uma metodologia bilíngue e bicultural. Para além de contemplar a língua e cultura nacionais, este modelo pretende contemplar também a língua e cultura surdas” (GOMES, 2010, p. 50). Desse modo, a luta pela efetivação de uma educação bilíngue e bicultural ainda se faz necessária.

Interessa-nos destacar que a reivindicação da comunidade surda no Brasil é semelhante, na medida em que o acesso à universidade e a acessibilidade no decorrer dos estudos, ainda são pautas do movimento surdo. Notadamente obtivemos muitos avanços no ensino superior, tais como a criação dos cursos de licenciatura em Letras Libras, Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a licenciatura em Pedagogia Bilíngue, previstos pelo Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 20005).

Contudo, ainda se faz necessário atentar para as questões que envolvem o usufruto da acessibilidade por parte do discente surdo, não apenas no ensino superior, como na educação básica. Nesse sentido, Quadros (2015) afirma que a “educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência” (p. 35-36).

Diante disso, a acessibilidade para surdos está intimamente ligada ao reconhecimento da premissa de que a educação necessita considerar os aspectos bilíngue e bicultural articulados às condições de acesso e permanência. Isto implica diretamente no que a Professora Ana Catarina dimensiona enquanto maior objetivo institucional, possibilitar a acessibilidade aos sujeitos surdos, por meio da garantia de que esses discentes possam ser

considerados em suas especificidades. Essa reconfiguração é desafiadora e necessária para medirmos “o caminho” de acesso designado, de modo pertinente, pela docente em questão.

Em continuidade, veremos a segunda categoria temática de análise: aspectos curriculares e metodológicos.

### 6.1.2 Aspectos curriculares e metodológicos

Moreira (2003) destaca “a importância de se organizarem criteriosamente as experiências curriculares. Da escolha e da organização dessas experiências decorre, parcialmente, a construção das identidades desejadas para nossos estudantes” (p.56). Portanto, as escolhas que envolvem o fluxo curricular, a carga horária das disciplinas, dentre outras situações que relativas às vivências curriculares, merecem a nossa atenção e reflexão.

Pacheco (2001), por seu turno, assegura que se pode enxergar o currículo também “como um instrumento que reflete quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos, etc.” (p. 19). Desta feita, aspectos curriculares tem uma conotação muito importante nas dimensões das relações e dos interesses que cerceiam à educação em todos os seus âmbitos.

Isto conflui para as problematizações e proposições reveladas pela professora Iza, na medida em que aludi o fluxo curricular e a evidencia da centralidade do ensino de Libras, a saber:

Desenho 6 - Ensino de Libras e fluxo curricular



Fonte: Desenho elaborado pela professora Iza - *Corpus* da pesquisa (2017).

A intenção do desenho está relacionada principalmente com as últimas práticas que tive no ensino de Libras nas licenciaturas. E venho percebendo o que poderia melhorar e possíveis sugestões... O desenho representa isso: o que “está errado” [referindo-se ao “X” no desenho] e o que poderia melhorar. Esse símbolo verde “√” significa uma proposição de como poderia estar correto e o “X”, pintado de vermelho, significa o que está errado, que poderia melhorar... Temos **o ensino de Libras bem no centro** porque é o centro do debate nessa pesquisa. E eu coloco ensino de Libras em formato de círculo na Universidade porque esse ensino de Libras não só proporciona melhorias no que diz respeito à comunicação entre surdos e ouvintes, mas acima de tudo é preciso envolver toda a universidade nesse processo, ou seja, fazer com que esse ensino de Libras venha também nos projetos, por meio de programas que fazem parte do todo da universidade, que **não é só ensino, também precisa estar envolvido com a extensão, com a pesquisa**. E que todos estejam envolvidos, ou seja **a universidade toda precisa vivenciar também a Língua Brasileira de Sinais. Todo mundo precisa conhecer um pouco dessa língua**. Então, ele [o ensino de Libras] precisa **sair do campo só do ensino, mas também fazer esse tripé, a partir do ensino para descentralizar também na pesquisa, na extensão, que envolva toda a universidade**, não apenas essa especificidade. Do lado esquerdo eu coloco **a proposição que esse ensino deveria, no mínimo, ter cento e oitenta horas, seja Libras 1, Libras 2 e Libras 3** no currículo, uma proposição para o futuro, no sentido de valorizar mesmo esse ensino. E embaixo tem um desenho, uma imagem, que representa um fluxo curricular das licenciaturas. **A ideia é que a Libras viesse como uma das primeiras disciplinas do currículo** e não ser a última disciplina do currículo. Por isso que fiz a diferença do “X” no outro lado que é o formato que está hoje, praticamente, nas licenciaturas, onde se proporciona sessenta horas, às vezes até menos que sessenta horas, e a Libras está colocada para os alunos como a última disciplina do currículo. Nas licenciaturas isso precisa avançar. Então, o desenho representa, mais ou menos isso, os dois lados: o que é hoje na universidade, como o ensino da Libras está na universidade, dentro das licenciaturas enquanto modelo; e uma proposição de como poderia ser melhor para que se valorizasse ainda mais a Língua Brasileira de Sinais, considerando que é uma língua. Enfim, para que possamos **avançar nesse debate na universidade, dentro do próprio currículo das licenciaturas**. (PROFESSORA IZA, grifo nosso).

A professora Iza, no que lhe concerne, representa o ensino de Libras centralizado e envolvido pela universidade como um todo. Tece a problematização do ensino dessa disciplina nos aspectos do fluxo curricular, da carga horária, e da necessidade de descentralização do foco no ensino para o alcance de uma articulação deste com a pesquisa e a extensão com vias a proporcionar o avanço nesse debate no contexto universitário.

A sua representação parte do elemento central “ensino de Libras na universidade” para se desdobrar em duas disposições, uma demarcada pelo “X” (em vermelho que demarca aquilo que precisa melhorar), na qual aponta críticas ao formato expresso nas licenciaturas de disponibilizar a disciplina Libras em 60h e, algumas vezes até menos que isso, bem como destaca ser a última disciplina do fluxo curricular.

Em contrapartida, na outra disposição demarcada pelo símbolo “√” (em verde), apresenta proposições concernentes ao que considera ser correto estabelecer tanto na questão do fluxo curricular, quanto na carga horária e oferta da disciplina Libras. Assim, anuncia a ideia de disponibilizar aos discentes das licenciaturas no mínimo 180h de ensino de Libras, distribuídas em 3 disciplinas (Libras 1, Libras 2 e Libras 3). Destaca ainda que tais disciplinas, no fluxo curricular, devem estar entre as primeiras disciplinas a serem cursadas pelos discentes dos cursos de licenciatura.

Apontamos que os destaques da professora Iza são pertinentes, na medida em que a disponibilização da disciplina no fluxo curricular tem um valor simbólico: “nessa perspectiva, os conhecimentos e as experiências curriculares constituem instrumentos por meio dos quais se busca materializar identidades e um futuro político-social imaginados” (MOREIRA, 2003, p. 56).

Outro aspecto relevante, em sua representação, é a assertiva de que: “a universidade toda precisa vivenciar também a Língua Brasileira de Sinais. Todo mundo precisa conhecer um pouco dessa língua” (PROFESSORA IZA). Isto posto, a docente em questão argumenta que a partir do ensino de Libras estabeleça-se a relação com a pesquisa e a extensão, de modo a constituir o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Destaca ainda a necessidade de associar o ensino de Libras aos projetos e programas integrantes do que ela designa como “parte do todo da universidade” (PROFESSORA IZA). Essa articulação é apontada como um caminho para alcançar a descentralização do ensino de Libras, no espaço universitário, na medida em que se deseja que esse ensino esteja também enodado aos âmbitos da pesquisa e da extensão com vias a promover uma consolidação e expansão dessa área de estudo.

Nesse escopo, recorreremos a perspectiva freireana que coaduna a intrínseca relação entre ensino e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018, p. 30-31).

Reconhecemos que os processos de pesquisa e ensino são articulados e retroalimentam-se. Configuram-se em demandas contínuas na atividade docente. Assim como salientamos que a extensão, quando associada aos mesmos, agrega a possibilidade de estabelecer uma tríade promissora e pertinente para a difusão da Libras na universidade como um todo. Todo esse enlace requer mudanças e superação do ensino como algo isolado, compartimentado na prática educativa.

Em confluência com a professora Iza, o professor Luís aponta a perspectiva de mudança, mas desta vez relacionada às questões de ordem das escolhas metodológicas feitas pelo docente no âmbito do ensino de Libras. Observemos:



**Desenhos 7 - Mudança, interação e união**

mitos...

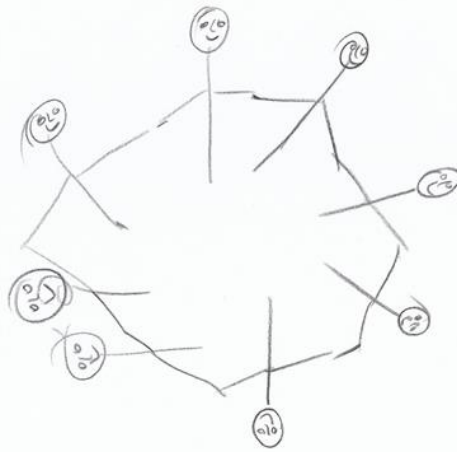
Professor primeiro dia de aula, de livros, somente sinais de  
sim, distorção ou dinâmica. Mesmo ainda aparência diferente.



**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Luís - *Corpus* da pesquisa (2017).

### Desenhos 8 - Mudança, interação e união

professor regendo sua sala, Metodologias de mudança  
com estratégias lúdicas de modo de brincadeira ou jogo,  
dentro e fora



Interagir  
todos  
seguir  
nada nem  
aparentes a  
tristeza, sempre  
alegre e muito  
prático.

Fim

[Desenho 7] eu fiz aqui um desenho e também coloquei alguns textos vinculados a essas imagens porque o surdo entende bem assim e o ouvinte entende também. Vou apresentar aqui o que eu quis dizer com isso! Aqui é o início [aponta para o desenho]. O que significa esse desenho? **O professor tradicional sempre ensinava do mesmo jeito**, por exemplo, ele ensinava sinais, ensinava diálogos, ensinava sempre do mesmo jeito **e isso precisa mudar porque a gente vê as pessoas sentadas tristes, estudando sempre a mesma coisa**, podem acabar dormindo ou não ter interesse sobre isso, como realmente acontece! **Como é que poderíamos mudar isso?**

[Desenho 8] esse [aponta para o desenho] é o nosso segundo dia de aula. Ali foi o primeiro dia de aula [aponta para o desenho anterior], em que o aluno estava triste aprendendo do mesmo jeito. Aqui [aponta para o desenho] é o segundo dia de aula e o que acontece? **O professor percebeu que havia necessidade da mudança, de uma estratégia e mudou a metodologia**, colocou os alunos em círculo para que eles se sentissem mais confortáveis, se sentissem mais livres para entender e se sentissem mais calmos. E havia a necessidade de que todos se sentissem iguais, aprendessem iguais e não podia excluir ninguém. **Todos estavam ali juntos, como uma corrente, como elos de uma corrente, interagindo da mesma maneira. Não vemos ninguém triste, ninguém apático, todos animados e interagindo.** Então, houve uma mudança e **queremos que haja sempre mudanças** (PROFESSOR LUÍS, grifo nosso).

O professor surdo Luís faz um paralelo entre o primeiro e o segundo dia de aulas da disciplina Libras a fim de expressar um pujante desejo de mudança. Para tanto, utiliza-se da problematização da figura do professor tradicional para pontuar que no primeiro dia de aula esse professor “ensinava sinais, ensinava diálogos, ensinava sempre do mesmo jeito e isso precisa mudar”. E na esteira da sua constatação da necessidade de mudança o professor Luís expressa a seguinte indagação: “Como é que poderíamos mudar isso?”.

Em resposta a esse questionamento, representa o segundo dia de aula, no qual anuncia que o professor, até então tradicional, percebe que precisa mudar, pois os alunos estavam tristes e sem interesse. Para superar esse quadro esse professor propõe-se a modificar a sua metodologia. Nesse sentido, o professor Luís tece premissas atreladas a algumas mudanças nos aspectos metodológicos, as quais são demarcadas na proposição de estratégias designadas como: o uso de círculos, para que os alunos se sentissem mais confortáveis, mais livres e mais calmos; e a roda de brincadeira dentro e fora (expressa na explicação associada ao seu desenho).

Assim, o professor Luís alvitra a necessidade de promover a interação, bem como de todos sentirem-se iguais e de não excluir ninguém. Em confluência com esta argumentação apresenta-nos a metáfora de uma corrente, pois encontravam-se: “ juntos, como uma corrente, como elos de uma corrente, interagindo da mesma maneira. Não vemos ninguém apático, todos animados e interagindo. Então, houve uma mudança e queremos que haja sempre mudanças” (PROFESSOR LUÍS).

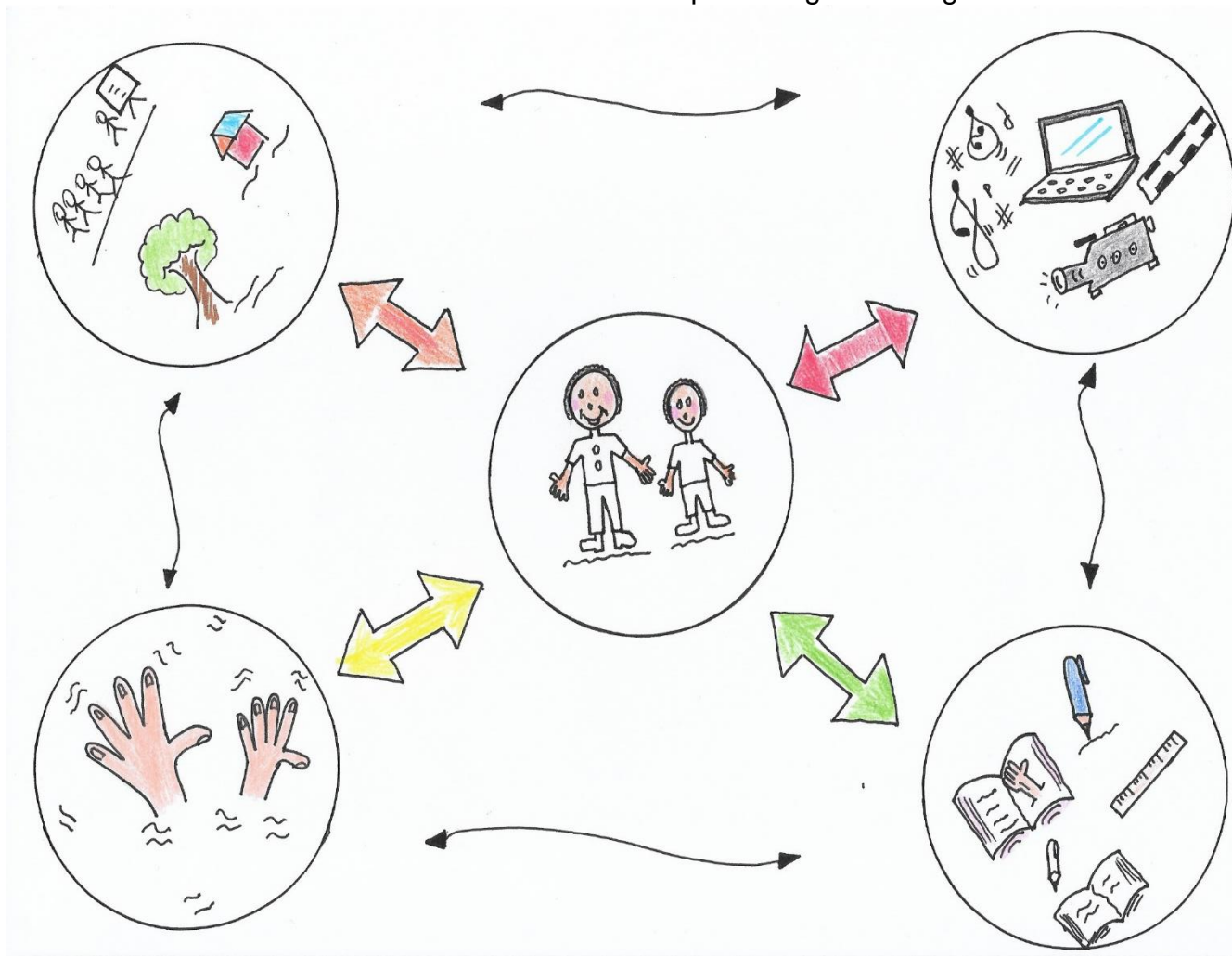
É muito oportuna a metáfora da corrente para representar a conexão, a união entre os que participam da disciplina. Essa representação leva-nos a reflexão sobre a demanda do comprometimento com a aprendizagem, bem como de conforto, no sentido de bem-estar, e a proposição de que ninguém seja excluído nesse contexto, pois todos estavam unidos e a interagir.

Isto está associado ao que o professor Luís aferi como uma necessidade de mudança no âmbito do ensino de Libras no ensino superior, de maneira a superar práticas tradicionais, com vias a tornar o fazer docente dinâmico, interativo e significativo. Desse modo, no prisma freireano compreendemos que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]” (FREIRE, 2018, p. 25). Nesse nicho, assumimos que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2018, p. 26).

Na senda de Freire (2018), articulamos a representação revelada pelo professor Luís, na medida em que atina a necessidade de mudança para lograr a construção de práticas “de mãos dadas” que superem a exclusão, na busca de que todos sejam “como elos de uma corrente”, unidos, enodados, a usufruir de uma educação pautada em respeito pelos sujeitos e pela valorização da língua como mediadora da interação.

Em convergência com o docente Luís, o professor Joabe explora o viés interativo e dinâmico da docência da Língua Brasileira de Sinais no âmbito do ensino superior. Em congêneres, destaca as questões metodológicas que envolvem esse processo. Apreciemos:

**Desenho 9 -** Círculos de ensino-aprendizagem interligados

**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Joabe - *Corpus da pesquisa* (2017).

No desenho **coloquei cinco elementos principais que são cinco círculos. No círculo central temos a ideia de professores e alunos caminhando em conjunto.** Então, seria o ensino-aprendizado dessa língua, da Língua Brasileira de Sinais. Então, o professor/ a professora, o aluno/ a aluna, o graduando ou a graduanda. Enfim, essa infinidade de sujeitos que estão envolvidos com essa disciplina e que precisam caminhar mesmo em conjunto para que esse ensino se dê de forma qualitativa. **No primeiro círculo**, do lado direito embaixo, **temos a presença de alguns recursos didáticos** representados por meio do livro, da caneta, da régua, do lápis, do caderno, que representam aquelas ferramentas mais básicas que o professor deve ter em mãos para que esse ensino possa ser efetivado, esse ensino da língua de sinais... E são recursos que, especialmente os livros, que ele tenha esses recursos em mãos. Eu sei, por meio das pesquisas que venho desenvolvendo junto com um outro professor, que em relação aos conteúdos didáticos, principalmente livros didáticos para esse ensino de Libras, no Brasil são poucos... Temos a coleção da editora “Arara azul”, o “Libras em contexto”, o que mais professores utilizam, o dicionário Capovilla, que não é uma ferramenta didática para o professor dar aula, mas muitos professores utilizam para fazer com que esse ensino seja efetivado. Mas o ideal seria que os professores tivessem essas ferramentas, esses recursos didáticos. E aqui no Pará nós temos o livro do professor Cleber Couto que tem algumas atividades didáticas, algumas atividades específicas para esse ensino de Libras, mas são atividades voltadas mais para educação básica. Muitos professores utilizam. Inclusive eu utilizo bastante aquele livro dele, tem algumas atividades bem pontuais em relação ao uso do alfabeto manual, ao uso de algumas lições de Libras. Eu acredito que o ideal é que esses recursos, esses materiais didáticos, sejam produzidos mesmo no nosso contexto regional para que o professor tenha um aparato bem maior de ferramentas. **No outro círculo nós temos** uma câmera filmadora, um notebook, um elemento que representa um filme, que seria aquela trilha de filme, aquela trilha cinematográfica, e algumas notas musicais também que trazem aquela ideia de que o professor necessita fazer o uso desse **aparato tecnológico** para que ele possa realizar e efetivar esse ensino de Libras. A pesquisa em alguns sites específicos para que os alunos possam ter contato com alguns de glossários que não fazem parte da nossa região, mas que é importante que os alunos tenham contato. O uso da internet, o uso de alguns canais específicos na web. E, como pontuei na minha explanação ainda há pouco, fazer o uso da filmadora, para que os professores possam trazer vídeos de professores surdos, de outros professores surdos, que o aluno possa se auto filmar para que ele veja onde precisa melhorar e de que forma ele vem aprendendo essa língua. O uso de música também é muito interessante para que os alunos possam estar conhecendo e aprendendo mesmo essa língua. É certo que algumas músicas são bastante metafóricas e não são adequadas para o contexto da aprendizagem, principalmente daqueles alunos que estão no nível inicial, mas têm algumas músicas que são bem simples e as letras podem ser utilizadas por esses alunos. Na lateral esquerda nós **temos outro círculo que se refere ao uso da língua, propriamente dita, representado a partir de duas mãos,**

**essas mãos estão em movimento** e simbolizam a ideia de que professores e alunos, nesse contexto educativo, devem ter contato com outras pessoas, sejam pessoas surdas, sejam pessoas ouvintes, mas que tenham um conhecimento específico da língua de sinais, pode ser tradutores e intérpretes de Libras, professores ouvintes bilíngues, para que esses alunos e professores tenham contato. Contato não somente com aquele profissional que está ali, o professor em si, mas que os alunos no geral tenham contato com outras pessoas que têm o domínio dessa língua. **E no outro círculo temos o desenho que representa a ideia de um ensino voltado para além da sala de aula.** Esse ensino pode acontecer nos diversos contextos da nossa própria instituição, seja no parque, seja levar esses alunos para um outro ambiente e também os próprios eventos que realizamos nessa área. Temos [...] eventos que a universidade, como um todo, vem realizando e que eu acredito que sejam extrema relevância para que a comunidade em si possa conhecer bem mais a língua de sinais e o contexto da pessoa surda. Então, são inúmeras ações que são promovidas, seja aqui em Belém, seja no âmbito de Castanhal, de Cametá... A entrada de professores surdos e ouvintes, para ministrar essa disciplina de Libras, veio proporcionar uma certa visibilidade por meio dessas ações extensionistas que a nossa instituição vem desenvolvendo. Então, **o desenho, no geral, traz essa reflexão e no centro de tudo isso temos professores e alunos que precisam ter contato com a língua, ter contato com diversos recursos pedagógicos, com diversos recursos tecnológicos, com os diversos ambientes de aprendizagem para que esse ensino possa ser a cada dia fortalecido. As setas representam que nenhum contexto pode ser visto de forma isolada, todos os contextos estão interligados por conta da ideia de continuidade.** Assim, nós temos professores e alunos no centro de todo esse processo, porém não temos que enxergá-los de forma particular, de forma isolada. Cada parte constitui o todo. E o todo vai dar a ideia de que esses elementos: os ambientes diversificados, o uso da língua de sinais, os recursos didáticos, os recursos tecnológicos vêm se fazer presente no centro desse processo que é o ensino e a aprendizagem. Então, **o objetivo é fortalecer esse ensino, fortalecer essa aprendizagem,** fazer com que como essa a aprendizagem dos graduandos ocorra de fato por meio desses diversos elementos que estão interligados e que se cruzam cotidianamente (PROFESSOR JOABE, grifo nosso).

O professor Joabe representa por meio de círculos de ensino-aprendizagem que se constituem a partir da centralidade da figura do/a professor/a e do/a aluno/a, os quais caminham conjuntamente para que o ensino seja estabelecido qualitativamente. Esse círculo central ramifica-se em outros quatro círculos que por sua vez estão interligados por setas que simbolizam a conexão e continuidade da relação entre todos eles.

O primeiro círculo, descrito por Joabe do lado direito e embaixo, representa os recursos pedagógicos, dentre os quais destaca a importância dos livros enquanto suporte relevante para a preparação das aulas. Nesse sentido, aponta duas problematizações pertinentes: primeiro a pouca produção dos Livros em Libras no contexto brasileiro, constatação realizada a partir de uma pesquisa; e a necessidade de fomentar também a produção em nível regional e destaca uma obra que afirma utilizar em suas aulas, de autoria de Cleber Couto, um professor de Libras, ator e autor surdo paraense.

O segundo círculo refere-se aos recursos tecnológicos. Nesse ínterim aponta a relevância desse aparato para os registros em língua de sinais, tanto por parte dos professores, quanto dos próprios alunos, no sentido de permitir que possam se auto filmar e avaliar seu desempenho para constatar possíveis avanços, bem como pontos a serem aprimorados. Além disso, o professor Joabe pontua a importância das consultas aos sites que disponibilizam glossários e canais especializados que podem se configurar em um suporte para a aprendizagem. Discute também o uso de música como um elemento plausível nesse contexto, mesmo que com as devidas ressalvas.

O terceiro círculo representa, por meio de duas mãos em movimento, o uso da Libras. O professor Joabe argumenta que é imprescindível que os alunos tenham contato com pessoas que dominem a Língua Brasileira de Sinais a fim de que por meio da interação nessa língua possam avançar em sua aprendizagem e obter fluência.

O quarto círculo apoia-se na argumentação de que é pertinente usufruir de diversos ambientes de aprendizagem para além da sala de aula. A intenção não é negar a sala de aula como um ambiente propício e sim somar a ela outros espaços de interação que podem contribuir diretamente para a aprendizagem, tais como parques e auditórios em que ocorrem eventos promovidos no âmbito da universidade.

Por fim, o professor Joabe assevera que a entrada de professores de Libras, surdos e ouvintes, possibilitou a visibilidade da Língua Brasileira de Sinais em âmbito institucional, mediante o desenvolvimento de ações voltadas para a extensão universitária.

Os professores Luís e Joabe apontam a relevância das interações enquanto um aspecto que precisa ser valorizado. Ambos salientam a relação



professor-aluno como positiva e propulsora no ensino-aprendizagem de Libras. Em confluência com a afirmativa de Albres (2016), destaca-se que professor tem um papel fundamental “porque a ele compete conduzir o encaminhamento das atividades, para que os alunos reflitam, raciocinem, ou ainda questionem sobre o que não compreendem” (p.158).

O docente Joabe aponta ainda que o processo de ensino-aprendizagem deve extrapolar a sala de aula, de maneira que aproveite todos os espaços em que a língua de sinais circule e:

Assim, o professor em formação deve aprender como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas, com base em negociação de sentidos. Proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, como um sistema vivo e ideológico (ALBRES, 2016, p. 153).

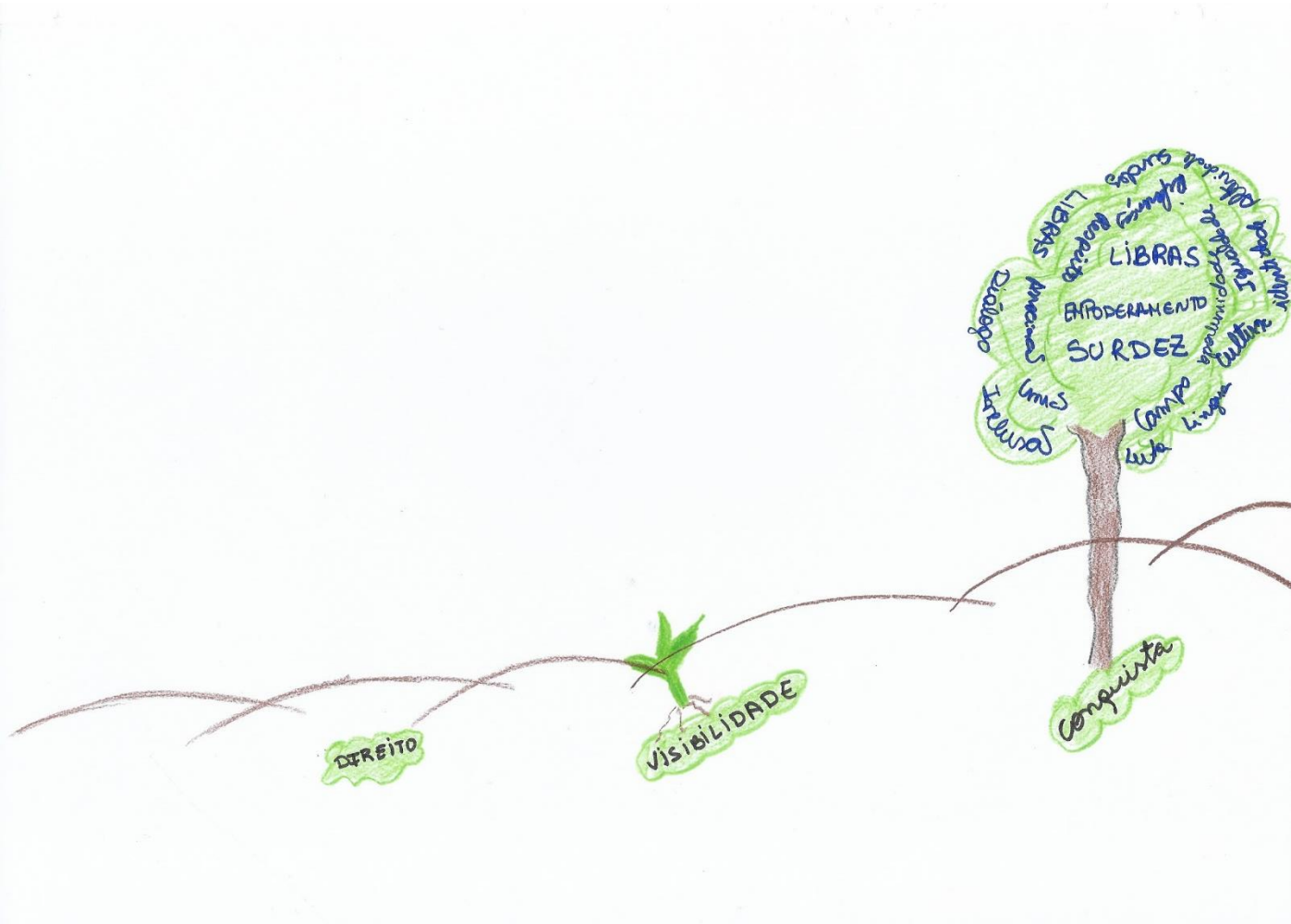
Desse modo, Albres (2016) corrobora a perspectiva do professor Joabe no que tange a explorar os diversos contextos de interação comunicativa, por meio da vivência do uso da língua em diferentes situações. Ressaltamos que os docentes Joabe e Luís coadunam, na medida em que advogam os aspectos metodológicos envolvidos na ação pedagógica como preponderantes na representação do ensino de Libras, bem como evidenciam as relações estabelecidas na interação mediada pelo uso dessa língua enquanto uma premissa dialógica pautada na construção de elos significativos

Em contiguidade, apresentamos a terceira categoria temática de análise: a semente do bilinguismo.

### 6.1.3 A semente do bilinguismo

A professora Flor explora a metáfora da semente como um elemento gerador de sua representação imagética. Vejamos:

Desenho 10 - O campo sinaliza



Fonte: Desenho elaborado pela professora Flor - *Corpus da pesquisa* (2017).

**O ensino de Libras parte da premissa do direito:** do direito à língua deste sujeito; do direito a **ter disciplina de Libras enquanto formação inicial**. Então, **o direito seria como a semente plantada no solo da formação**, no solo da **formação inicial**, do ensino de Libras. **A partir do desenvolvimento da disciplina**, esse campo, esse objeto de estudo, **teria uma visibilidade que seria a primeira germinação da planta**, que seria a visibilidade acerca da representação social da surdez no campo clínico, no campo sócio-antropológico, nos aspectos legais, acerca da flexibilização de metodologias, ou seja a visibilidade presente no objeto de estudo. **E no terceiro momento, que seria no decorrer de toda a disciplina e na finalização dessa disciplina, essa semente deixaria de se tornar um direito e se tornaria numa conquista, a conquista da informação, do conhecimento**. Então, essa **raiz está presente na nomenclatura da conquista**, na conquista da informação, e passando pelo reconhecimento do direito acerca desta língua, acerca desse sujeito, do **empoderamento**. Então, o empoderamento eu marco no **centro**, e eu coloco **em cima a língua de sinais**, que é esse empoderamento acerca da língua por parte da **pessoa surda**, vai demarcar a sua **identidade**, a sua **cultura** e a sua **diferença linguística** e, a partir deste ensino de Libras, vai trazer o elemento de **reflexão acerca da inclusão presente, da escola que temos hoje, e da escola que queremos, que é uma escola bilíngue**. Vai partir da **premissa do diálogo enquanto elemento formativo** para a ação e construção de novos saberes, que **a língua de sinais deve ser entendida não somente enquanto ensino de um vocabulário**, mas nas expressões idiomáticas, nas **demarcações culturais** que devem ser **respeitadas enquanto elemento formativo do sujeito surdo, seja no interior ou na cidade**. Demarcar a **surdez nesse campo da diferença e não no campo da limitação** presente na visão clínica. Demarcando a **alteridade**, ou seja, a essência, a particularidade do sujeito surdo e da língua de sinais, que a partir disso ele vai demarcar uma identidade construída a partir das relações com os outros. E isso **a disciplina de Libras** irá proporcionar, a construção de uma identidade que **favoreça as diferenças** e que a partir desse favorecimento a gente pense em **elementos culturais vinculados à língua e a luta**. A luta de um povo, a luta de uma comunidade presente na minha região, no meu campo, que são filhos de trabalhadores rurais, de agricultores que estão vindo e tendo formação no ensino superior. E **a disciplina de Libras deve agregar informações a esse sujeito**, não somente no campo da deficiência, mas no **campo do movimento político da diferença**, colocando a diferenças entre os negros, da comunidade LGBT, da comunidade indígena e quilombola, enquanto grupos minoritários. Minoritários não enquanto termos quantitativos, mas minoritário do sentido de movimento em prol da afirmação do que é a sua identidade. Esse campo não vai ser um campo voltado apenas para a surdez, para a deficiência, mas um **campo de emancipação**, um campo em que todos deem as mãos e lutem contra o seu opressor. A partir disso a gente vai ter a **oportunidade de trabalhar essa igualdade, de trabalhar essas diferenças presentes, utilizando o respeito como base elementar de todas as nossas relações** (PROFESSORA FLOR, grifo nosso).

A professora Flor nomina o seu desenho de “O campo sinaliza”. Em sua representação utiliza a metáfora da semente para tratar sobre a disciplina Libras. Para tanto, estabelece 3 momentos entre a semeadura e a colheita, a saber: 1) a semente na premissa do direito; 2) a germinação que gera visibilidade; e 3) o enraizamento no sentido de conquista que gera frutos.

Destarte, a professora Flor discute o sentido de “direito” enquanto uma semente plantada no âmbito da formação inicial de professores. A “primeira germinação” dessa semente se dá a partir do desenvolvimento da disciplina por meio do sentido de “visibilidade”. Ela vislumbra que a essa visibilidade é lograda por meio da discussão da representação social da surdez no campo clínico, no campo sócio antropológico, nos âmbitos legal e metodológico.

Entabula ainda que o terceiro momento, representado em seu desenho, compreende o decorrer e a finalização da disciplina Libras, espaço temporal em que a semente deixa de ser apenas traduzida em um direito e ganha o sentido de conquista. A conquista assume em sua imagem a metáfora de raiz. Essa raiz nutre uma árvore frondosa e frutífera.

Tais frutos são representados pelas seguintes palavras: Libras, empoderamento e surdez, as quais estão em destaque pela fonte da escrita, bem como pela centralidade na copa da árvore; as demais palavras campo, luta, língua, oportunidade, cultura, igualdade, identidade, alteridade, diferenças, surdez, respeito, Libras, associação, diálogo, união e inclusão são dispostas de modo a envolver as bordas da copa da árvore como um enlace, uma rede de sentidos que estão interligados. Frutos advindos da mesma semente.

Vale destacar o sentido de que a semente plantada, enquanto a representação da disciplina Libras, cresce e se torna uma conquista que, por sua vez, gera frutos e promove a colheita de sentidos que cerceiam o empoderamento da pessoa surda. Nesse cultivo do empoderamento da pessoa surda a disciplina Libras é situada como propulsora da discussão da surdez no campo da diferença e não da deficiência. Isto posto, a professora Flor assevera que a conquista se dá mediante a informação e pelo reconhecimento do direito que circunscreve o uso da língua de sinais. Para ela o empoderamento envolve a valorização de elementos como a identidade, cultura, diferença linguística.

Soma-se a isso, a professora Flor trata que a disciplina Libras possibilita uma reflexão acerca da inclusão realizada nas escolas hoje em contraponto com a escola que se quer: a escola bilíngue. Interessa-nos retomar a premissa da professora Flor que representa a disciplina Libras enquanto uma semente plantada no solo da formação inicial de professores, semente essa simbolizada pela palavra direito. Nesse sentido, à luz de Martins (2008) corroboramos a ideia de que:

O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas à mudanças; os currículos escolares à alterações e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue (MARTINS, 2008, p. 201).

Essa argumentação conflui para o encaminhamento de que o ensino, possibilitado pela disciplina Libras, tem um papel importante para a transformação da realidade, seja pela problematização de questões estruturais, seja pela contribuição na luta do movimento surdo pela construção de escolas que se ocupem de promover um ensino bilíngue, de fato e de direito. Conquanto, reavemos a assunção de que a disciplina sozinha não dá conta de ser a propulsora das mudanças desejadas.

Outros pontos extremamente relevantes configuram-se no diálogo e na construção de novos saberes articulados ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, posto que, na percepção da professora Flor, não deve restringir-se ao ensino de vocabulário, mas considerar as demarcações culturais, a identidade e alteridade das pessoas surdas.

Suas ponderações lançam luzes sobre “a alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo saber, o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro” (LOOS; SANT’ANA; RODRIGUEZ, 2010, p. 151). O outro, assim, é aquele com quem estabelecemos o diálogo, a proximidade e o responsabilidade.

Nesse caminho, o comprometimento ético-político relevado na representação da professora Flor exprime o ensino de Libras intimamente ligado às questões que envolvem marcas culturais, enredadas à identidade e à alteridade das pessoas surdas. Isto posto, coaduna-se com os constructos de identidade surda discutidos por Perlin (2000), no campo da alteridade encontra-se ressonância em Oliveira (2016), e a respeito das marcas culturais em Coelho (2001) e em Lopes e Veiga-Neto (2006).

Reputamos que para a professora Flor, a disciplina Libras tem o potencial de proporcionar a construção de elementos identitários que favoreçam as diferenças e o engajamento vinculado à luta em uma perspectiva de emancipação, pautada na dimensão do respeito que, segundo ela, deve estar na base de todas as relações.

Reconhecemos em sua alocução uma perspectiva que aponta para a busca da superação da condição de opressão por meio de uma educação libertadora que promova a emancipação. Assim, encontramos em Freire (2013) o pressuposto de que os sujeitos oprimidos “precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica ser do homem” (p. 72). Desse modo, identificamos na reflexão e na ação uma base promotora da construção de processos educativos comprometidos com o respeito, o diálogo, e a emancipação.

Assim como a professora Flor, a professora Luz também optou por nominar o seu desenho e intitulou-o de “A esperança no futuro: a melhoria da educação de surdos”. Ambas utilizaram a metáfora da semente articulada a representação da disciplina Libras, bem como trouxeram a valorização de aspectos regionais, do campo, do Pará e da Amazônia em si, como elementos imagéticos. Atentemos:

**Desenho 11 -** A esperança no futuro: a melhoria da educação de surdos



**Fonte:** Desenho elaborado pela professora Luz - *Corpus* da pesquisa (2017).

Aqui é a **disciplina Libras se irradiando no estado do Pará e também se irradiando por todo o Brasil**, por cada estado, para todos, **até um dia em que seja melhor a educação de surdos**. Por exemplo: Metodologias visuais adaptadas para surdos; Sinais próprios em cada área, geografia, química etc; Que os professores, por exemplo, de química, queira ser professor e também fluente em Libras e possa seguir esse caminho, criando materiais didáticos visuais bons, e ter esse caminho expandindo-se até a melhoria da educação. Então **pode ser criada a educação bilíngue**, inserindo esses professores que já estarão prontos. **Podem ser inseridos na educação inclusiva, mas esperando que um dia vindouro seja melhor, que possa haver a educação bilíngue, precisa-se para isso de materiais didáticos visuais** prontos, como está aqui [aponta para o desenho]. **Também professores fluentes de cada área**, química, física e que tenham mais essa fluência. **Sejam ouvintes ou surdos**. Então, **a disciplina Libras é igual uma semente, que vai irradiando lentamente até um dia melhor**. Está aqui, porque **também outros estados** [mostra no desenho] **têm suas sementes, o meu foco é Belém, e daqui vai se expandindo**. **A cor verde é a Amazônia, também as florestas, o azul representa o oceano, o amarelo, o sol do Brasil que dá calor. O Pará com a cor verde por causa da Amazônia**. Aqui [no desenho] **o amor ao Brasil. Nós esperamos um futuro melhor para a educação** (PROFESSORA LUZ, grifo nosso).

Nessa esteira, a professora surda Luz apresenta-nos a sua representação a partir de uma imagem que designa como o mapa do Brasil, no qual destaca o estado do Pará. Nesse contexto, explica que a disciplina Libras é uma semente que irradia por todo o Estado do Pará, assim como pelos demais estados do Brasil. Vislumbra que esse plantio possibilite que um dia a educação de surdos seja melhor com metodologias e materiais visuais adequados as especificidades das pessoas surdas, com professores de diversas áreas fluentes em Libras, de maneira que a almejada educação bilíngue seja efetivada.

Dois destaques em seu desenho valem ser mencionados. Primeiro o recurso visual expresso nas mãos que sinalizam associado ao Pará e o coração em que está escrito Brasil. Nesse ínterim, a professora Luz salienta que cada estado tem suas sementes, mas que o foco dela é o Pará. Por essa questão aponta que as cores utilizadas têm intrínseca relação com esse contexto local e assim relaciona: o verde das florestas, da Amazônia; o azul do oceano; e o amarelo do calor que faz no Brasil. O coração representa o amor pelo Brasil. E o seu desenho como um todo significa a esperança de melhorias



para a educação de surdos no contexto nacional, associadas ao potencial da semente em que a disciplina Libras pode se configurar.

Apontamos mais uma confluência entre a representação das professoras Flor e Luz no que concerne a almejam a escola bilíngue, ambas expressam essa escolha como um desejo futuro, esperançosas pela sua efetivação.

Diante dessas colocações, coadunamos com a representatividade do desejo de melhorias na educação de surdos, especialmente no que tange a disseminação da Libras e ao usufruto de educação que corresponda aos preceitos bilíngues. Nesse prisma, é problematizado o alcance da disciplina Libras no ensino superior na medida em que:

A obrigatoriedade da aprendizagem de LIBRAS como segunda língua por parte dos professores ainda não está suficientemente debatida. Parece haver o entendimento de que todos os professores devem aprender LIBRAS, para utilizá-la com todos os seus estudantes surdos compulsoriamente 'incluídos'. Mas, algo que não se diz com clareza, é que os surdos não precisam de 'qualquer escola', nem mesmo de 'todas' as escolas: os surdos precisam de escolas linguisticamente específicas. Não necessitam apenas de professores que 'saibam' minimamente a Língua de Sinais, antes precisam de um verdadeiro ambiente linguístico natural como fruto de um projeto pedagógico estruturado com base em suas especificidades e potencialidades (SÁ; SÁ, 2015, p. 43).

Esse debate é polêmico na medida em que toca em um ponto nevrálgico sobre a necessidade de oportunizar aos surdos ambientes educacionais que propiciem uma educação bilíngue, na qual se usufrua de contato com professores fluentes, utilize-se materiais didáticos visuais adequados, conforme aponta a professora Luz em suas aspirações para o futuro da educação de surdos, bem como no desejo expresso pela professora Flor acerca da "escola que queremos". Nessa incidência, Martins (2008) nos adverte que:

Há caminhos a serem percorridos. A escola bilíngüe para surdos é uma das metas que instigou a criação de espaços legais de lutas. A ampla circulação da Libras não apenas no interior dos movimentos surdos, mas de forma representativa nas políticas públicas e nas ações sociais; movimento que faça a comunidade ouvinte reconhecer a língua de sinais para além da sala de aula, nos espaços de circulação pública e tendo igual prestígio que as línguas orais – isso pede

atravessamentos políticos e resistências (MARTINS, 2008, p. 203).

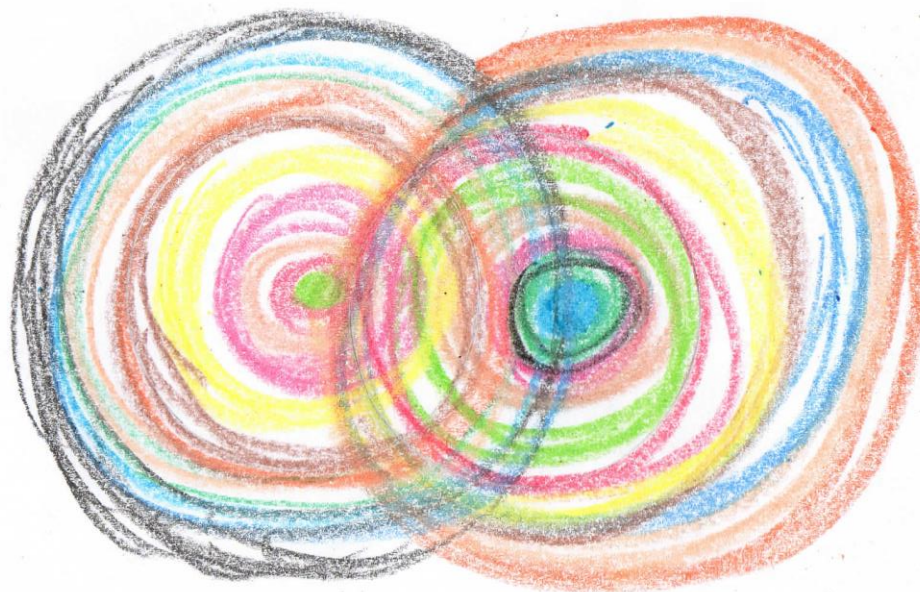
Compreendemos que o pulsar pela escola efetivação das escolas bilíngue emerge em representações sobre o ensino de Libras por tratar-se de um espaço em que se busca legitimar a Língua Brasileira de Sinais nos âmbitos político, educacional e cultural, posto que essa é uma pauta da comunidade surda, intimamente articulada a necessidade de disseminação da Libras em nosso país, bem como ao desejo de que os sujeitos surdos, desde a mais tenra idade, tenham a garantia de encontrar instituições de ensino onde a língua de sinais circule e promova o desenvolvimento biopsicossocial desses cidadãos.

Seguidamente, apresentamos a quarta e última categoria temática de análise: mundos e a diversidade.

#### 6.1.4 Mundos e diversidade

Góes (2012) afirma que “aprender uma língua implica considerar um certo modo de **significar o mundo por meio da linguagem** e, portanto, uma **disponibilidade para perceber peculiaridades culturais**” (p. 66-67, grifo nosso). Destarte, o mundo, a linguagem e a língua são elementos profundamente interconectados, posto que o uso da língua e da linguagem pressupõe relações sociais diversas, distintas e plurais.

Dois professores, Kyle e Hena, recorreram a simbologia de mundo como elemento central de suas representações imagéticas. O primeiro apresenta a possibilidade de conexão entre dois mundos, o “mundo ouvinte” e o “mundo surdo”, a saber:

**Desenho 12 - O encontro de dois mundos**

**Fonte:** Desenho elaborado pelo professor Kyle - *Corpus* da pesquisa (2017).

**É o encontro de dois mundos! Os ouvintes com os surdos...** porque nós crescemos como ouvinte e aprendemos como ouvinte e no contato com o surdo e, ainda mais o profissional, o docente, às vezes ficamos perdido por não ter tido essa influência, essa exposição mesmo... **Dois círculos que se encontram mesmo, lado a lado**, não um em cima do outro pela questão da equidade... **E a troca que há. Sempre no encontro você recebe e doa. E na questão das cores é a diversidade mesmo, as cores representadas por esse encontro, pela diferença, pela diversidade.** E o que você ganha? E o que você oferece com tudo isso? **As cores de um e do outro estão misturadas porque isso vai mudar, dependendo do encontro**, de sua situação, mas **vai ter sempre um vínculo.** (PROFESSOR KYLE, grifo nosso).

O professor Kyle simbolizou o encontro de dois mundos representados por círculos que se tocam e se fundem. Tais círculos são feitos de camadas coloridas enquanto uma referência as diferenças e a diversidade neles expressas. Percebemos que a interseção entre esses círculos possibilita trocas e enriquecimento sociocultural. A ideia de que esse encontro provoca mudanças e misturas indica movimento e transformação.

Concebemos que a convivência harmônica entre mundos gera valor acrescido para ambos. Essas argumentações sinalizam que no prisma da alteridade: “o outro é o caminho, a ponte, o grande mediador entre a alteridade e minha identidade, entre o caminho de ida ao outro e de volta ao seu. Mas entre o eu o outro acontecem infinitas relações geridas por um delicado equilíbrio” (BECKER, 2010, p. 123). Isto implica em um descortinar-se diante do outro e de si mesmo, uma troca em que todos podem sair mobilizados e modificados.

Reportamo-nos ao Freire (2018) para discutir o movimento e a mudança, na medida em que compreendemos que estamos no mundo e que, por sua vez, ele “está sendo”, está em transformação pela ação humana, pelas relações que decorrem dela. Assim, admitimos que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me *adaptar*, mas para

*mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 2018, p. 74-75, grifo do autor).

Essa perspectiva da mudança corrobora os enunciados do professor Kyle acerca do potencial transformador inerente ao encontro desses dois mundos, no qual surdos e ouvintes interagem, trocam, doam e recebem, ganham e oferecem, fatores esses que possibilitam estabelecer vínculos a partir de cada encontro, de acordo com o docente.

Afinamo-nos ao reconhecimento de que se faz necessário estar aberto à diversidade e ao diálogo com a diferença para que o encontro entre os mundos, repletos de significações e marcas culturais distintas, seja profícuo e transformador. Assim, descortina-se que:

A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2018, p. 133, grifo do autor).

As argumentações de Freire (2018) revelam que estar aberto ao mundo é uma premissa diante da experiência de saber-se inacabado, na busca de respostas as indagações, bem como na disposição ao estabelecimento de relações dialógicas, repletas de boniteza e compromisso ético-político. E ao dialogarmos com a assertiva de Freire (2018) e a representação do professor Kyle, consideramos que é preciso estar aberto ao encontro entre “os mundos”.

Isso implica em reconhecer que a língua é um importante elo para que o diálogo, o encontro discursivo, possa acontecer. Albres (2016) sinaliza que “a apreensão do discurso do outro só existe em situações concretas de interação. Os sujeitos em diálogo fazem uso de uma mesma língua, que os coloca em situação de potencial interação e entendimento” (p. 155). Esse aspecto é preponderante para compreendermos a relevância das línguas de sinais/gestuais enquanto mediadores do encontro com os surdos, a fim de

apreciarmos suas singularidades e a potência da construção de suas identidades culturais.

Em consonância, reconhecemos a relevância do nosso encontro com os surdos, a presença de suas marcas culturais, a variedade de seus modos de ser e estar no mundo, à luz de Coelho (2011), bem como de Lopes e Veiga-Neto (2006). Nesse aprisco, a professora Hena, situa as línguas de sinais/gestuais no mundo e também articula a isso a perspectiva da visualidade e da não-visualidade de modo peculiar, a saber:

**Desenho 13 - O mundo e as línguas de sinais**



**Fonte:** Desenho elaborado pela professora Hena - *Corpus da pesquisa* (2017).

Aqui **o círculo azul significa o mundo**, a terra. **As mãos são os países** porque não é só o Brasil, que usa a Libras, também outros países têm as suas línguas de sinais. **A língua de sinais não é universal**. Aqui **o amarelo é o surdo visual, que enxerga bem e sinaliza**. E aqui **o escuro é o surdocego, que não enxerga nada e para se comunicar usa a Libras tátil**. Desse lado é claro porque o surdo enxerga e usa a Libras para se comunicar, do outro lado é necessário contato tátil. (PROFESSORA HENA, grifo nosso)

A professora surda Hena tece uma representação ímpar, na qual evidencia as mãos que usam línguas de sinais pelo mundo e salienta que não se trata de uma língua universal, pois cada país tem a sua, e demarca que no caso do Brasil usa-se a Libras. A docente explica a escolha do amarelo e do preto para simbolizar o claro e o escuro. Assim, ao amarelo ela associa a ideia de claro a fim de representar a visualidade do surdo que usa língua de sinais para estabelecer a comunicação. E em contraponto, ao lado escuro, pintado de preto, associa ao surdocego que necessita utilizar a Libras tátil para comunicar-se. Em ambos os casos os sinais estão enlaçados a demanda de comunicação, interação seja visual ou tátil.

Em confluência com o professor Kyle, a professora Hena utiliza a referência à acepção de mundo. Ele articula o mundo surdo e o mundo ouvinte, já ela apresenta-nos o mundo representado em dois lados, como mencionado, o claro para referir-se ao surdo visual e o escuro para o surdocego. Assim, reputamos que esses professores convergem no sentido de representar o ensino de Libras pautado na ideia de mundo enodado à diversidade, seja representada pela multiplicidade de cores, seja pela contraposição entre claro e escuro.

Dentre os sentidos atribuídos pela professora Hena, destacamos as línguas de sinais representadas no mundo como um marcador cultural das pessoas surdas. Sobre o aspecto da visualidade, também levantado pela professora Hena, amparamo-nos em Quadros (2017) ao definir que:

A Libras, língua brasileira de sinais, é visuoespacial, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro. (QUADROS, 2017, p. 34).



Desta feita, a experiência visual, a visualidade, é reconhecida como um elemento inerente aos sujeitos surdos, sobretudo aqueles que se comunicam por meio das línguas de sinais/ gestuais pelo mundo e, no caso do Brasil, eminentemente pela Libras. Soma-se a Quadros (2018), autores como Perlin (2000), Coelho (2001), Skliar (2009), também discutem a experiência visual como um aspecto acentuado na vida da pessoa surda. Colimamos que essa vivência pautada na visualidade é imprescindível na compreensão do modo surdo de ser e estar no mundo, em sua constituição identitária e sociocultural.

Outro aspecto a destacarmos situa-se no constructo de que o mundo surdo não se circunscreve apenas a questão visual-gestual, pois agrega-a e perpassa ainda pelo montante de diversas experiências que forjam a constituição desses sujeitos:

O mundo surdo não é apenas visual-gestual, como querem alguns. Para a constituição das identidades surdas precisamos muito mais. Tendo como conceito de identidade cultural um conjunto de característica que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem [...] (PERLIN, 2014, p. 195).

Associamo-nos a isso e chamamos atenção para a ideia de totalidade, no sentido da integralidade, que constitui esses indivíduos surdos. Nesse pleito, reconhecemos que a visualidade é um campo extremamente aguçado e valorizado que se soma aos demais sentidos que podem ser explorados pelas pessoas surdas, tais como vivências que envolvem o tato, o olfato e o paladar enquanto mediações que também enriquecem as possibilidades de experimentar e explorar o mundo ao seu redor. Isso é rico no sentido das capacidades de constituição dos sujeitos, de suas experiências significativas e de suas incursões em si mesmos e nos contextos sociais que os cerceiam.

No campo da experiência tátil, frisamos que a professora Hena é a única que traz para o debate a singularidade da pessoa surdocega. Esclarecemos que a “surdocegueira é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão)” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 18). Portanto, a pessoa surdocega tem especificidades inerentes a sua condição biológica e, algumas dessas pessoas utilizam a Libras Tátil. Podemos pontuar que a surdocegueira é pouco

debatida no âmbito do ensino da disciplina Libras. Um reflexo disso é que apenas uma docente pautou essa questão.

## **6.2 Objetivações e ancoragens na trama de imagens e sentidos e as reverberações nas práticas docentes**

Sobre o processo de investigação, Nóvoa (2013, p. 24, grifo do autor) socializa que “A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante”. Afiliadas ao autor, consideramos que a possibilidade de produzir conhecimento sobre o ensino de Libras no contexto das licenciaturas, a partir das representações sociais expressas pelos professores, traduz-se em “um desafio intelectual estimulante” (p.24).

Assim, a atenção sobre as representações sociais e suas possíveis reverberações nas práticas de ensino e as reflexões que elas nos possibilitam, por meio da apreensão dos processos formadores de representações sociais (ancoragem e objetivação), apresenta-se para nós como um caminho interessante e assertivo, mas sobretudo desafiador, haja vista que as representações são fluídas.

Diante disso, ora disponibilizamos este texto ao diálogo com a consciência de que é um escrito pautado na busca de extrair representações sociais, que por sua vez são dinâmicas e pressupõem a percepção de seus nexos, enquanto enlaces que subsidiam a sua rede imagética e de significação. Nessa procura, assim como Girardello (2008, p. 289, grifo da autora) ponderamos que:

[...] muitas vezes só encontramos o tal fio condutor no meio do processo de escrever. Nesse sentido é que estamos lembrando aqui o valor de usarmos a própria escrita não apenas como uma forma de dizer o que já sabemos, mas sobretudo como espaço para *descobrir* e *criar* nexos e configurações entre os materiais que pesquisamos. Trata-se, enfim, de usar o fio da escrita como método de descobrir o que temos a dizer.

Semelhantemente a essa assertiva, anunciamos que a apreensão das ancoragens e objetivações encontrou o seu fio condutor no processo de análise das

temáticas, as quais pulsaram e emergiram. E nesse pulsar mediaram pistas que se configuraram um modo de tecer. Isso possibilitou-nos olhar para o objeto de estudo e depararmo-nos com o desafio de entremear as imagens e sentidos, apresentadas nessa seção, em um possível diálogo com as objetivações e ancoragens, para assim descobrirmos o que mais teremos a dizer?

Nesse fiar, resgatamos que os processos formadores de representações sociais são articulados e se enredam à trama representacional apresentada na medida em que procuramos extrair nomações, classificações e materializações reveladas nas imagens e sentidos supracitados. Esse movimento de destacar as objetivações e as ancoragens, levou-nos a retomar alguns elementos apontados nas categorias temáticas de análise com a intenção de condensá-los, sintetizá-los, a fim de “fotografar o tecido”, ou seja, como se elaborássemos uma fotografia, um registro visual, que possa expressar, as significações, os sentidos que subsidiam a trama imagética apresentada.

Nesse exercício de apreensão, julgamos lícito afirmar que as objetivações e as ancoragens podem ser expressas conforme o quadro 7, a seguir:

**Quadro 7 - Objetivações e ancoragens sobre o ensino de Libras**

<p><b>OBJETIVAÇÕES</b></p> <p><b>AS IMAGENS QUE OS PROFESSORES MATERIALIZAM SOBRE O ENSINO DE LIBRAS</b></p>	<p><b>ANCORAGENS</b></p> <p><b>OS SENTIDOS QUE OS PROFESSORES VINCULAM AO ENSINO DE LIBRAS</b></p>
<p><b>Acessível</b></p>	<p>Quebra a barreiras na comunicação</p> <p>Caminho de acesso</p>
<p><b>Formativo</b></p>	<p>Metodologias adequadas ao discente surdo</p> <p>Interação e promoção de felicidade na escola</p> <p>Difusão da língua e de conhecimento</p> <p>Construção identitária</p> <p>Reconhecimento do outro e de si por meio da alteridade</p> <p>Possibilidade de empoderamento</p> <p>Prescinde de mudanças metodológicas</p> <p>Necessidade de reorganização do fluxo curricular e de aumento da carga horária da disciplina</p> <p>Maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão</p> <p>União, elos de uma corrente</p> <p>Interação e comunicação em diversos espaços</p> <p>Círculos de ensino e aprendizagem</p> <p>Explorar diversos espaços de aprendizagem</p>
<p><b>Plantio e colheita</b></p>	<p>Semeadura do direito, germina em visibilidade, gera conquista e por meio dela muitos frutos</p> <p>Futuro melhor para a educação de surdos</p> <p>Desejo de conquista e usufruto de escolas bilíngues</p>
<p><b>Encontro</b></p>	<p>Mundos que se traduzem em marcar culturais e experiências distintas</p> <p>Troca, doar e receber</p> <p>Valorização da diversidade das línguas gestuais/ de sinais do mundo</p> <p>Distinção entre visual e não-visual</p>

**Fonte:** Elaboração própria (2019).

O quadro 7 expressa a síntese de nossa apreensão acerca das objetivações e ancoragens expressas nas falas dos sujeitos sobre os seus desenhos, reveladas nessa investigação. Nossas ilações nos levam a aferir que as representações sociais elaboradas pelos docentes são pautadas em objetivações positivas, posto que classificam o ensino de Libras em sentidos como acessível, formativo, bem como arraigados nas metáforas de: plantio e colheita; e encontro entre mundos, sendo este(s) mundo(s) representados de modo diverso.

As ancoragens são enlaçadas as objetivações. As primeiras são configuradas em sentidos que por um lado apontam aspectos de possibilidades de garantia de acesso, por meio da quebra de barreiras, pelo reconhecimento da potência no âmbito da formação inicial de professores, da constituição de uma perspectiva de plantar hoje para colher no futuro, seja pela mediação da construção de identidades, alteridade e empoderamento, seja pelo desejo de lograr a constituição de escolas bilíngues aos moldes do que desejam o movimento surdo no Brasil. Outros pontos importantes são os círculos de ensino-aprendizagem, a união dos elos da corrente, e a simbologia de mundo marcado pelas línguas de sinais/ gestuais e pelas marcas culturais dos sujeitos surdos.

Em contraponto, nas ancoragens encontramos algumas denúncias relevantes de aspectos que necessitam ser aprimorados no campo do ensino de Libras, tais como: o fluxo curricular, em que se problematiza o lugar da disciplina, a carga horária considerada insuficiente e a necessidade de descentralização da Libras no campo apenas do ensino, para melhor relacioná-la com a pesquisa e a extensão. E nesse sentido, fazer com que a Libras possa circular na universidade como um todo.

Dessa maneira, o registro ora disposto reflete uma imagem significativa da trama representacional que nos foi permitida incursionar ao apontar possibilidades e limites relacionados ao ensino dessa disciplina.

A partir do apanhado dessas representações sociais sobre o ensino da Libras, dimensionamos algumas possíveis reverberações das mesmas na prática de ensino realizada no âmbito da formação de professores, a saber:

- No âmbito da temática acessibilidade, averiguamos imagens e sentidos que referendam a ideia de que a interação entre surdos e ouvintes é importante, esperada e vista como um agregador cultural; e a problematização da necessidade das instituições educacionais, tanto no âmbito da educação básica, quanto do ensino superior necessitam dar conta de promover espaços e práticas acessíveis aos cidadãos surdos. Isso dialoga com a percepção de que a busca por acessibilidade é um indicativo de discussão dos professores no âmbito de suas práticas de ensino de Libras;
- Sobre a questão do currículo e metodologia, vale situar que seus aspectos perpassam várias das categorias temáticas, dialogando com as demais. Em sua centralidade está a questão de os sujeitos acarearem a necessidade de mudança, nas escolhas curriculares que dizem respeito a carga horária e posição de oferta da disciplina, assim como na problematização da urgência na superação de práticas tradicionais, para a assunção de práticas dialógicas, interativas e comprometidas com a exploração do maior contingente de espaços em que a Libras possa estar em circulação, com vias a garantir a formação adequada e, sempre que possível, aquisição da Língua Brasileira de Sinais por parte dos discentes.
- A ideia de plantio e colheita está diretamente relacionada às práticas que se pautam na sensibilização para a reflexão e ação em prol do desejo de que futuramente as pessoas surdas, especialmente as crianças, possam ter acesso às escolas bilíngues o mais precocemente possível em todo o território nacional. Aliado a isso, destacamos também como uma influência significativa os aspectos que envolvem a valorização dos constructos de direito, identidade e marcadores culturais enquanto conteúdos importantes que são, em certa medida, trabalhados na disciplina Libras;
- Acerca da abertura ao encontro com o “mundo surdo”, bem como a simbologia de mundo em distinções de visual e não-visual, apontamos que também podem influenciar as práticas docentes, na medida em que a

maioria dos professores faz alguma referência aos marcadores culturais, identidades surdas, valorização da visualidade e da língua de sinais. Ressaltamos que a surdocegueira foi aludida apenas por uma professora, o que nos dá indícios de que as questões do sujeito surdocego e da Libras tátil são pouco exploradas ou até inexploradas na disciplina Libras.

Diante disso, afirmamos que as representações sociais apreendidas revelam reverberações voltadas para a realização de práticas docentes esperanças e propositivas, pautada em movimentos de reconhecimento linguístico, resistência e desejo de mudanças.

## SEÇÃO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



O fim de uma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que ainda não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. *É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.* (SARAMAGO, 2016, p.492-493, grifo nosso).

Investigar é de algum modo viajar. Incursionar novos caminhos. Rever outros, mas sob um olhar novo, outra luz, de um ângulo diferente, em outra perspectiva, seja como for, alguma inflexão ou surpresa espera-nos na empreitada de debruçar-se sobre um objeto de estudo... E é desafiador que seja assim!

O início da viagem investigativa, em que se traduz essa pesquisa doutoral, suscitou algumas escolhas, dentre as mais relevantes estão os objetivos que nortearam essa investigação. Assim, traçamos como **objetivo geral** analisar as representações sociais de professores universitários acerca do ensino de Libras e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas. E propusemos como **objetivos específicos**:

- Caracterizar o perfil dos professores de Libras com ênfase na trajetória de formação acadêmica;
- Identificar as imagens e os sentidos que os professores possuem sobre o ensino de Libras;
- Destacar as objetivações e ancoragens que consolidam as RS de professores acerca do ensino de Libras no Ensino Superior.

Consideramos que os objetivos específicos traçados foram respondidos, pois em nossas ilações constatamos que na instituição de ensino pesquisada os 10 professores de Libras, sujeitos desse estudo, detém formação que justifica o ensino dessa língua em nível superior. Apresentam ainda um perfil formativo que demonstra investimento em aprimoramento acadêmico e profissional.

Quanto às imagens e sentidos foram exploradas mediante a análise das seguintes temáticas emergentes: quebra de barreiras para a acessibilidade; aspectos curriculares e metodológicos; semente do bilinguismo; e mundos e a diversidade. Consideramos que tais temáticas oportunizaram apresentar uma trama de imagens e sentidos que revelaram representações enredadas nas objetivações do ensino de Libras enquanto: acessível; formativo; plantio e colheita; e encontro. Essas objetivações são alimentadas por ancoragens que expressam tanto sentidos de possibilidades no ensino dessa língua, quanto de limites.

As possibilidades se desdobram no âmbito da: garantia de usufruto de direitos; quebra de barreiras comunicativas; acessibilidade; aspectos metodológicos que promovam círculos de ensino-aprendizagem; disseminação da Libras por todo o Brasil; efetivação de escolas bilíngues; discussão dos constructos relacionados à identidade, alteridade, empoderamento, educação dialógica; valorização da visualidade, dos marcadores culturais das pessoas surdas, bem como a tomada de atenção para a especificidade das pessoas surdocegas que podem beneficiar-se da Libras tátil.

Enquanto limites depreendemos a problematização da necessidade de mudança no que tange: ao fluxo curricular; à centralidade do ensino de Libras em detrimento da pesquisa e da extensão; e à necessidade de mudanças nos aspectos metodológicos. Essa demanda de mudança visa proporcionar aulas mais interativas, afetivas e voltadas para o diálogo, bem como uma reorganização curricular que possibilite um melhor aproveitamento da proposta da disciplina Libras e a difusão e circulação dessa língua na universidade como um todo. Tais argumentações sustentam a assertiva de que essas representações sociais repercutem nas práticas docentes nesse âmbito dual de entre possibilidades e limites.

**Defendemos a tese** de que os professores de Língua Brasileira de Sinais, no ensino superior, elaboram representações sociais sobre o ensino dessa língua e estas representações reverberam em suas práticas docentes exercidas junto aos estudantes dos cursos de licenciaturas. As representações sociais ora apreendidas são pautadas na concepção bilíngue de educação de surdos e, por isso, as práticas docentes estão permeadas desse constructo bilíngue expresso pelos professores. Entretanto, a

reverberação disso na formação de professores encontra uma dualidade de limites e possibilidades. Nas possibilidades, aferimos a potência de difundir a Libras, mesmo que de modo inicial, explorar conceitos concernentes as pautas interessantes para as pessoas surdas no âmbito do bilinguismo, tais como aspectos voltados aos seus direitos, identidade, marcas culturais, alteridade, diversidade, e na fulcral luta pela educação bilíngue, dentre outros. Contudo, essas possibilidades esbarram nos limites que a disciplina enfrenta, ou seja, a disciplina por si só não é capaz de promover educação bilíngue para surdos, atua apenas no campo da sensibilização da importância da Libras para a pessoa surda, mas não dá conta de contribuir diretamente para a efetivação da educação bilíngue, posto que os professores em formação aprendem apenas os aspectos básicos da Libras.

Nesse sentido, proferimos os pontos de destaque presentes nos desenhos elaborados pelos professores sujeitos dessa investigação: a mão que quebra a barreira; a relação universidade e escola; o caminho de acesso à universidade; o aprimoramento curricular; as metodologias promotoras de diálogo e união; os círculos de ensino-aprendizagem; a semente da educação bilíngue plantada no campo, na Amazônia e em todo o Brasil; os mundos que se encontram; a valorização das línguas de sinais/gestuais, enodada aos aspectos da visualidade e a não-visualidade que precisam ser consideradas. Essas imagens relevam uma riqueza de significação para as reflexões no campo da educação de surdos e, mais precisamente, para debatermos para onde caminha o ensino de Libras?

Reconhecemos que esse estudo não se esgota aqui, uma vez que existe a necessidade de outros desdobramentos, mas sinaliza respostas ao que se propôs investigar. Diante disso, essas foram as representações apreendidas, para as quais tecemos algumas possíveis reverberações no que tange à prática docente do ensino de Libras. Admitimos que por ser um material que pulsa, assim como a mala de Helena que não se deixava fechar<sup>32</sup>, é palpável que outras possibilidades representacionais se apresentassem, as quais não nos foi possível inflectir nesse momento.

---

<sup>32</sup> Referência ao poema de Eduardo Galeano que consta na introdução desta tese.

Miramos na ótica de Saramago (2016) por acreditar que sempre se faz necessário recomeçar a viagem: “A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.” (p. 495). Nesse sentido, enquanto viajantes, por ora, encerramos essa, com a certeza de que não somos os mesmos do início da jornada!

## REFERÊNCIAS

---

ALBRES, N. de A. *Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores*. Curitiba: Appris: 2016.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. de A (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 15-35.

ALVES -MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Brasília, v. 1, p. 18-43, jan./ jun. 2008. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

AMADO, João. A Investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 21-73.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender a investigar: reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. In: *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 44-1, p. 119-142, 2010.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado de; et al., (Org.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 39-66.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 39-63.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. *Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2868?show=full>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BECKER, Fernando. Alteridade e construção do sujeito. In: STOLTZ, Tania; GUÉRIOS, Ettiène (Orgs). *Educação e alteridade*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Apresentação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 9-15.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394*. Brasília. DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/ MEC, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve história dos surdos do mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, Orquídea. Apresentação. In: COELHO, Orquídea (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar assim é a surdez*. Porto: Legis, 2010, p. 13-15.

\_\_\_\_\_. Conceptualização da surdez, manifestação e marcas da cultura surda e os casamentos "endógamos surdos". In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 277-293.

DUVEEN, Gerard. Introdução – o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stiegler. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais: questões e reflexões. In: 2015. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). *Representações sociais e educação: leituras imagéticas III*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 165-183.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5.ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 13 ed. Porto Alegre: L & PM, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais ou grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI, Lúcido; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 287- 300.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Maria. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Maria do Céu. Lugares e representações do outro: a surdez como diferença. Porto: CIIE/ Livpsic, 2010.



GONÇALVES, Arlete Marinho. *Sinais de escolarização e repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Disponível em: <repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8425/1/Tese\_SinaisEscolarizacaoRepercussoes.pdf>. Acesso em 29 jun. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho. Psicologia social e representações sociais: avanços e novas articulações. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Orgs.). *Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 17-40.

GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo. Articulando representações sociais e cotidiano. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Orgs.). *Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-16.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os contextos do saber: representações sociais, comunidade e cultura*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Orgs.). *Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-8.

KLEIN; Madalena; SILVA, Bianca Gonçalves da. Narrativas de Tulipa: entre experiências de letramento e formação de professoras surdas. In: COELHO, Orquídea; KLEIN; Madalena (Orgs.). **Cartografias da Surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA,

Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-72.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 48-57.

LODI, Ana Claudia Balieirio. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis/SC: UFSC, v.24, n especial, p. 81-100, jul/dez, 2006.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato; RODRÍGUEZ, Susana Inés Núñez. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações de uma ontologia acerca da alteridade e resiliência. In: STOLTZ, Tania; GUÉRIOS, Ettiène (Orgs.). *Educação e alteridade*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MACHADO, Nívea Carla; SÁ, Nídea Limeira de. Para além da interpretação. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque (Orgs.). *Libras em diálogo: interfaces com a tradução e interpretação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques. Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. In: *VII Seminário do Trabalho*. Marília: UNESP, 2010. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice\\_Alda\\_Edith\\_REP\\_SOCIAIS\\_TRAB\\_DOC\\_SIGNIFICADOS\\_ATRIBUIDO\\_S\\_A\\_DEDICACAO\\_POR\\_PROF\\_DAS\\_SERIES\\_INICIAIS\\_E\\_SEUS\\_FORMADORES.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDO_S_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADORES.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O acontecimento do ensino de Libras: diferenças e resistências. In: ALBRES, N. de A. (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação - Chapecó: Argos, 2008, p. 191-205.*

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-77.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: Notas para discussão. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). *Representações sociais e educação: leituras imagéticas III*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 45-68.

\_\_\_\_\_. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v.18, n.32, p. 27-34, maio 2009.

NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos. *Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teseJoana.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede de. As crises dos paradigmas em educação na ótica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 51-60.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiania: AB, 2000. p. 87-114.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da "diferença" e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVEIRA, Andréa Pereira. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). *Pesquisa Educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NETO, João Colares da Mota. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. D.; TEIXEIRA, E. *Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação*. Belém: ABEU, 2011. p. 161-179.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 319 - 364.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2005. cap. 3, p. 51-73.

PERLIN, G. T. T. A Cultura surda no espaço da educação bilíngue. In: CAVALCANTE, E. B.; PINHEIRO, D. (Orgs.). *Bilinguismo e educação de surdos*. Recife: Imprima, 2014, p.187-201.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 81-111, jan. 2003.

\_\_\_\_\_. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Artmed, 2017.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004

RANGEL, Mary. *A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado Da Arte" Em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, n. 19, set./dez. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

\_\_\_\_\_. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nidia Limeira de. **Escolas bilíngues de surdos**: por que não? Manaus: EDUA, 2015.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Angela Neidiane dos. *Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. F. dos; CAMPOS, M. de L. I. L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 13-37.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. Lisboa: Porto Editora, 2016.

SILVA, Ângela Carranho da Silva. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVEIRA, Andréa Pereira. *As representações sociais de professores sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade da inclusão escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao>>. Acesso em: 02 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *A disciplina Libras na formação dos educadores: o caso do curso de Pedagogia da UEPA*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tradução e Interpretação em LIBRAS/ Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

SILVEIRA, Andréa Pereira; CAVALCANTE, Eleny Brandão. *A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

SILVEIRA, Andréa Pereira; COELHO, Orquídea; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A interface entre o processo formativo docente e a prática de ensino de Língua Gestual Portuguesa. In: CORREIA, L. G.; LEÃO, R. C.; POÇAS, S. (Orgs.). *O Tempo dos Professores*. Porto: CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), p. 1085-1099, 2017. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf) >. Acesso em: 03 mai. 2018.

SILVEIRA, Andréa Pereira; COELHO, Orquídea; NASCIMENTO, Ivany Pinto. O ensino de Língua Gestual Portuguesa: fios e desafios de um professor surdo. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (Orgs.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 123-140.

SILVEIRA, Andréa Pereira; LOBATO, Huber Kline Guedes; SILVA, Lucival Fábio Rodrigues da. Representações Sociais sobre o ensino-aprendizagem de Libras: especificidades pedagógicas no Ensino Superior. In: RAMOS, C. T. R, de; BARBOSA, Marily, Oliveira; BRIEGA, Diléia Ap Martins (Orgs.). *Pesquisas em Educação Especial: fios e desafios*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 213 -231.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 1997. Porto Alegre: Mediação. p. 75-110.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-14.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SOARES, Carminha. *A inclusão social e a mídia: um único olhar*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Maria Aparecida Leite Soares. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Roseane Rabelo. *Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <[www.page.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao) > Acesso em: 15 jun. 2015.

SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STROBEL, karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3 ed. Florianópolis: Ed, da UFSC, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Recursos da esperança*. Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.



## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A - CORPUS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

<b>PRODUÇÕES ENCONTRADAS A PARTIR DO DESCRITOR “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SURDOS”</b>					
TIPO	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVOS
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERDIDADE DE BRASÍLIA - UNB	<b>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO LETRAS - LIBRAS/EAD SOBRE SURDOS</b>	COSTA, SIMONE DE FATIMA SALDANHA CARNEIRO	2011	Investiga as representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras do curso Letras - Libras/EaD - UFSC sobre os Surdos.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LIBRAS NA UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SEGUNDO SEGMENTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MESQUITA SOBRE O DIALETO DESSES ALUNOS</b>	MORAES, CRISTINA COSTA DE	2011	Verifica quais as crenças, valores e comportamentos se manifestam nos discursos e nas práticas dos professores atuantes na formação docente, analisando como é a relação destes com os alunos surdos.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	<b>SURDEZ E INSERÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS</b>	MAGALDI, JOSE CARLOS MIRAGLIA	2011	Investiga representações sociais de universitários surdos sobre inserção profissional.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO: A [IN] VISIBILIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR</b>	SILVEIRA, ANDRÉA PEREIRA	2011	Analisa as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo e sua influência na prática pedagógica inclusiva na Rede Municipal de Ensino (RME) de

					Ananindeua – PA.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	<b>A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA LIBRAS EM SURDOS BILÍNGUES</b>	CASTRO, MARIANA GONCALVES FERREIRA DE	2012	Buscou conhecer a importância atribuída a essa língua por esses sujeitos na construção de uma identidade positiva. A história da educação de surdos é permeada pelos dilemas das diferentes abordagens existentes até os dias atuais. São eles: o oralismo, a Comunicação Total e o bilinguismo.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO LETRAS-DE LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA</b>	SILVA, CYNTIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA	2014	Analisa as Representações Sociais de discentes, com suas contribuições para o conhecimento acerca da pessoa surda, caracterizar o perfil dos discentes do curso de Letras-Libras da UEPA e identificar as concepções que os discentes atribuem às pessoas surdas
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS</b>	LOBATO, HUBER KLINE GUEDES	2015	Identifica e analisa as RS de professoras a respeito do AEE destinado a alunos Surdos e a influência dessas representações para a prática pedagógica destas

					professoras em Breves - PA.
<b>DISSERTAÇÃO</b>	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR</b>	OLIVEIRA, WALDMA MAÍRA MENEZES DE	2015	Analisa as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos.

**Fonte:** elaboração própria a partir do levantamento de teses e dissertações para compor o estado da arte desta tese (2015).

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeitos: Professores de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior

Pesquisadora: Andréa Pereira Silveira

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento – PPGED/ICED/UFGA

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho – FPCEUP

### Pesquisa/Tese: Representações Sociais de professores sobre o ensino de Libras

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS
Bloco introdutório	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar o/a entrevistado/a acerca do trabalho de investigação a ser desenvolvido de modo a ressaltar a pertinência do seu contributo por meio da entrevista;</li><li>- Certificar o/a entrevistado quanto à confidencialidade das informações coletadas;</li><li>- Apresentar o uso do termo de consentimento livre e esclarecido;</li><li>- Ao iniciar a gravação certificar-se junto ao entrevistado/a a anuência deste quanto ao fato de que a entrevista será gravada (em áudio e vídeo);</li><li>- No caso de entrevistado surdo apresentar o(s) intérprete(s) que realizará(rão) a tradução simultânea.</li></ul>
Caracterização profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como ocorreu o seu contato inicial com a Libras?</li><li>- Que fatores influenciaram a sua escolha de ser professor de Libras?</li><li>- Qual a sua formação na área de Libras?</li><li>- Em que instituições realizou estas formações? Em que ano se formou?</li><li>- Destaque em seu processo formativo as experiências mais marcantes/importantes?</li><li>- Em que processos formativos a Libras como um elemento de acessibilidade comunicacional foi considerada?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as possibilidades que a sua formação trouxe?</li> <li>- Considera que enfrentou limites/barreiras em sua formação?</li> <li>- Em que ano ingressou na instituição de ensino superior como docente?</li> <li>- Em que cursos já ministrou a disciplina Libras (introdução à Libras) nessa instituição?</li> <li>- Já ministrava a disciplina Libras antes de ingressar nessa instituição?</li> </ul>
Prática docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você participou da elaboração da ementa da disciplina Libras? Se sim, em que cursos?</li> <li>- Você considera a Carga Horária da disciplina adequada? É suficiente? Explique!</li> <li>- Você está de acordo com os conteúdos previstos nas ementas?</li> <li>- Como você se organiza quanto ao planejamento da disciplina Libras?</li> <li>- O que você considera importante no ensino da Libras enquanto disciplina do ensino superior?</li> <li>- Que especificidades você considera inerentes ao ensino de Libras neste contexto?</li> <li>- Você elabora metodologias e materiais próprios ao ensino do Libras?</li> <li>- Pesquisa materiais e recursos pedagógicos para o ensino de Libras? Onde encontra este suporte/apoio?</li> <li>- Você considera que os alunos são receptivos a aprendizagem da Libras?</li> <li>- Você acha que é pertinente proporcionar momentos de interação em Libras? Como procura interagir com os alunos?</li> <li>- Sua metodologia de ensino em algum momento</li> </ul>

	<p>proporciona um espaço para que os alunos exponham sugestões ou ideias?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você se considera receptivo as possíveis sugestões ou dúvidas dos alunos?</li> <li>- Como realiza a avaliação (da aprendizagem dos alunos) na disciplina Libras? (Descreva os instrumentos avaliativos? Usa estratégias para a avaliação dos alunos?)</li> <li>- Você considera importante o ensino de Libras na formação de futuros professores?</li> </ul>
<p>Reflexões sobre a prática docente e suas reverberações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorreram mudanças entre o período de sua formação e a atualidade em relação ao ensino de Libras? Quais?</li> <li>- Você procura relacionar a teoria aprendida durante o seu processo formativo com a prática de ensino que realiza atualmente?</li> <li>- Qual a importância do ensino de Libras na sua vida?</li> <li>- Qual a importância da disciplina Libras no ensino superior para o contexto da educação de surdos?</li> <li>-Quais são as possibilidades que o ensino de Libras proporciona na nessa instituição?</li> <li>-Quais são os limites/barreiras enfrentados no ensino da Libras? O que você gostaria que melhorasse?</li> <li>- Quais são os limites enfrentados enquanto professor de Libras? Enfrenta limites pessoais?</li> <li>- Você considera que o ensino desta disciplina desperta o interesse dos alunos em aprender mais sobre a Língua de Sinais?</li> <li>- Você participa de atividades de pesquisa e extensão que estejam relacionadas à Libras? Quais?</li> <li>-Você acha que a disciplina Libras desperta nos alunos o interesse de desenvolver TCC e/ou participar de projetos na área de Libras?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que palavras ou sinais você considera que representam o ensino de Libras na universidade?</li><li>- Quais as contribuições que a sua prática de ensino de Libras traz para a área da educação de surdos?</li><li>- Considera que há necessidade de melhorias ou avanços no campo da formação de professores para atuar na educação de surdos? Quais?</li></ul>
Bloco conclusivo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Represente por meio de desenho “O ensino de Libras”;</li></ul> <p>OBS: após a produção do desenho pedir ao docente para explicar (dar sentido) as imagens produzidas por meio da narrativa de seus significados.</p>



## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Representações Sociais de professores sobre o ensino de Libras

### Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo a participar da pesquisa em questão, desenvolvida sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento. Esclareço que este estudo tem como objetivo geral analisar as Representações Sociais de professores bilíngues universitários acerca do ensino de Libras no ensino superior e a influência dessas em suas práticas pedagógicas.

Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a técnica de elaboração do desenho. Informo que para registrar as falas durante a entrevista utilizarei um gravador, bem como uma filmadora uma vez que com os entrevistados surdos ela será concedida em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com o auxílio de intérpretes de Libras para mediar a tradução e assim garantir a integralidade dos enunciados dos sujeitos.

Após o levantamento desses dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro ao senhor/ a senhora que sua identidade será resguardada. Para tanto utilizarei pseudônimo para referir-me a si. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida.

Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais no âmbito acadêmico. Portanto, sua colaboração terá grande valia. Nesse sentido, agradeço a sua participação voluntária.

---

Pesquisadora

Prof.<sup>a</sup> Ma. Andréa Pereira Silveira

Contatos: (91) 98217-9137; [silveiraandrea@yahoo.com.br](mailto:silveiraandrea@yahoo.com.br); e [andreasilveira@ufpa.br](mailto:andreasilveira@ufpa.br)

### Consentimento informado/ livre e esclarecido

Eu.....  
 ....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente informado sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito dessa pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises.

Belém - PA, Brasil. Em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

## APÊNDICE D - TERMO DE SIGILO SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais de Professores sobre o ensino de Libras

### Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo (a) a colaborar com a pesquisa na tradução/interpretação das entrevistas em Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa. **Os dados que serão produzidos nessa pesquisa ainda não foram publicados, sendo assim solicito total sigilo com as informações obtidas nesse âmbito**, posto que o código de ética do profissional intérprete e tradutor de língua de sinais assegura em seu Art. 1º que “o intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele”. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade também será mantida em sigilo. Ademais, esclareço que participar da produção de dados dessa investigação não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas ao compromisso firmado neste termo de sigilo com a pesquisa. Importa informar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos em Representações Sociais e Educação, no viés de investigar as Representações Sociais de Professores sobre o Ensino de Libras no Ensino Superior.

---

Pesquisadora Andréa Pereira Silveira

### CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo e as condições da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como tradutor/intérprete de Libras/ Língua Portuguesa cooperando assim com a construção dos dados da pesquisa, bem como comprometo-me a manter sigilo sobre esses dados ciente de que serão utilizados apenas pela pesquisadora para posteriores análises.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Tradutor/Interprete de Libras

## APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE TRADUÇÃO

Pelo presente instrumento, eu,

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, *nacionalidade:* \_\_\_\_\_,  
*profissão:* \_\_\_\_\_, *estado civil:* \_\_\_\_\_,  
 portador do *CPF* \_\_\_\_\_ e *RG* \_\_\_\_\_, *residente*  
*e* \_\_\_\_\_ *domiciliado* \_\_\_\_\_ *em*

\_\_\_\_\_  
*CEP* \_\_\_\_\_, faço a cessão de minha tradução  
 Libras/Língua Portuguesa de materiais da pesquisa “Representações Sociais de  
 professores sobre o ensino da Libras” à professora ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA  
 vinculada ao Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Declaro ter ciência de que o material traduzido tem fins de registro e de  
 distribuição, veiculação e disponibilização sem limitação quanto a prazo ou número de  
 publicações.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa