



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS

**SUJEITOS E SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS-LIBRAS
NA UFT: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PERSPECTIVA COMPLEXA**

Palmas/TO

2022

JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS

SUJEITOS E SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS-LIBRAS NA
UFT: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PERSPECTIVA COMPLEXA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Tocantins, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria José de Pinho.

Palmas/TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237s Santos, Josseane Araújo da Silva.
 Sujeitos e saberes da formação de professores em Letras-Libras na UFT:
 um estudo de caso à luz da perspectiva complexa . / Josseane Araújo da Silva
 Santos. – Palmas, TO, 2022.
 202 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
 Educação, 2022.
 Orientadora : Maria José de Pinho
1. Formação de professores. 2. Libras. 3. Religação de saberes. 4.
 Pensamento complexo. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS

SUJEITOS E SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS-LIBRAS NA
UFT: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PERSPECTIVA COMPLEXA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca.

Data de aprovação ___/___/_____

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José de Pinho. Orientadora, PPGE/UFT

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (CEDU/UFAL)

Avaliadora Externa

Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo (PPPGE/UFT)

Avaliadora Interna UFT

Prof. Dr. José Soares das Chagas (PROF-FILO/UFT)

Avaliador Interno UFT

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu
filho e amigos que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Maria José de Pinho, aos professores e colegas do Mestrado em Educação e da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Tocantins, em especial aos amigos: Ana Paula dos Santos, Betania Maria Barbosa, Carlos Wiennery Rocha Moraes, João Batista Soares Araújo, Joás Castro Costa, Solange Bitterbier e Liria Graff. Também, ao meu filho João, pelo seu suporte e apoio.

Aos colegas que me apoiaram de diversas maneiras, principalmente nos dias mais difíceis: Ana Maria Freitas Dias Lima, Aline Slusarz, Clebson Gomes da Silva, Lilian Gama da Silva Póvoa, Lilia Reijane Ribeiro dos Santos Menezes, Rita de Cássia Castro Vidal e Thalita Melo de Souza Medeiros.

Sou agradecida a toda equipe acadêmica e administrativa do curso de Letras-Libras da UFT, em especial à professora Katia Rose de Pinho e ao secretário do curso, César das Neves Pinheiro, à professora Maria Pilar Bassos Teixeira, do Centro de línguas da Unitins e à aluna Amoriana Borges de Araújo do curso de Mestrado em Letras-Libras da UFT, que viabilizaram as traduções e interpretações deste trabalho. Não construímos o conhecimento sozinhos.

Sou grata a Deus, ao tempo e aos processos desencadeados e desenvolvidos no espaço que ele me concebeu, sejam de instantes, de fôlego de vida, de dor, de alegria e de oportunidades, mas especialmente pelo aprendizado.

"O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia".

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi analisar como o curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) delinea o processo formativo do futuro professor, por meio das implicações epistemológicas do Pensamento Complexo de Edgar Morin. Examinamos a estrutura curricular do curso, as ações docentes e as relações intersubjetivas enquanto elementos fundamentais para a religação e constituição de saberes, tendo como base a compreensão do aspecto multidimensional do sujeito surdo para além da instrução da segunda língua. Destacamos a importância de evidenciar que a multidimensionalidade humana deve ser considerada em todo o processo formativo, em que se proporcione aos futuros profissionais docentes o desenvolvimento do olhar para a formação do sujeito surdo ou deficiente auditivo. Por este motivo, tomamos como relevante objeto de estudo, a formação inicial em Libras na Universidade, tendo em vista que os sujeitos partícipes dessa formação representam um elo essencial para a inclusão de surdos nos diversos âmbitos da sociedade, principalmente, a educacional. O percurso metodológico foi configurado em estudo de caso, de caráter explicativo, com base na abordagem qualitativa, juntamente com levantamento bibliográfico, técnicas de observação e análise documental. Diante dos estudos realizados, verificamos que a formação inicial em Letras-Libras dispõe de potenciais indícios para o estabelecimento de uma prática transformadora consistente no que se refere à produção de saberes com a pertinência necessária à formação do ser na perspectiva complexa.

Palavras-chave: Formação de professores. Libras. Religação de saberes. Pensamento complexo.

ABSTRACT

The intention of this research was to analyze as the course of Letras-Libras of the Universidade Federal do Tocantins delineates the formative process of the future professor, by means of the epistemological implications of the Complex Thought of Edgar Morin. We examine the course's curricular structure, teaching actions and intersubjective relationships as fundamental elements for the reconnection and constitution of knowledge, based on the understanding of the multidimensional aspect of the deaf individuals beyond second language instruction. We highlight the importance to evidence that the human multidimensionality being must be considered throughout the training process, where it provides to the future's teaching professional the development of the look for the formation of the deaf individuals or hearing impaired. For this reason, we take as relevant object of study, the initial formation in Libras in the UFT, in view of that the informing citizens of this formation represent an essential link for the inclusion of deaf people in the diverse scopes of the society, mainly, the educational one. The methodological path was configured in case study, of exploratory character, on the basis of the qualitative approach, with the bibliographical research, observation techniques and documentary analysis. Initial training in Letras-Libras has potential indications for the establishment of a consistent transforming practice with regard to the production of knowledge with the necessary pertinence to the formation of the being in a complex perspective.

Keywords: Tache training. Libras. Reconnection of knowledge. Complex thought.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação de evidências.....	33
Figura 2 - Tetragama de Morin.....	56
Figura 3 - Princípios da Complexidade	56
Figura 4 - Espiral	57
Figura 5 - Operadores cognitivos do pensamento complexo	59
Figura 6 - Lógica do terceiro incluído	69
Figura 7 - Teoria Tripolar.....	80
Figura 8 - Unidades de análise	119
Figura 9 - Categorias de análise	124
Figura 10 - Palavras recorrentes que justificam cursar Letras-Libras	125
Figura 11 - Aula com recursos multimídias	132
Figura 12 - Laboratório de Libras.....	132
Figura 13 - Laboratório de produção visual I.....	133
Figura 14 - Sala 2 - Laboratório de produção visual II	133
Figura 15 - Sala 2 - Sala de edição	134
Figura 16 - Sala 3 - Laboratório de multimídias	134
Figura 17 - Sala dos intérpretes	134
Figura 18 - Sala de professores e laboratório de multimídias II.....	135
Figura 19 - Laboratório didático-pedagógico.....	135
Figura 20 - Roda de conversas	135
Figura 21 - Projeto Hemocentro	136
Figura 22 - Aplicativos de Libras	137
Figura 23 - Mapas mental – Rotas de compreensão dos saberes dos alunos.....	143
Figura 24 - Mapa mental – Formas de agregar saberes.....	147
Figura 25 - Mapa mental – Articulação entre conteúdo e realidade local/regional.....	151
Figura 26 - Mapa de estratégias de articulação de saberes e diversidade cultural	153
Figura 27 - Concepção de interdisciplinaridade (professores)	155
Figura 28 - Elementos curriculares.....	160
Figura 29 - Categorização dos eixos.....	160
Figura 30 - Recursos interativos AVA	165
Figura 31 - Aula expositiva	165
Figura 32 - Aula síncrona – Libras I.....	167

Figura 33 - Vídeo para atividade assíncrona 167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Público participante da pesquisa	121
Gráfico 2 - Número de respondentes por gênero.....	121
Gráfico 3 - Local de origem dos respondentes	122
Gráfico 4 - Períodos que estão cursando Letras-Libras/UFT	122
Gráfico 5 - Relação entre atividade profissional e a Libras	123
Gráfico 6 - Faixa etária.....	139
Gráfico 7 - Formação Inicial (graduação)	140
Gráfico 8 - Tempo de atuação no curso.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ingressantes 2015-2020.....	31
Quadro 2 - Universo da pesquisa (docente).....	32
Quadro 3 - Roteiro didático da análise de conteúdo.....	35
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico (2010-2020)	36
Quadro 5 - Tendências investigativas na formação de professor (1960-2000)	74
Quadro 6 - Bases legais da educação envolvendo o bilinguismo e a formação de professores no Brasil (1989-2021).....	88
Quadro 7 - Matrículas por aluno e por tipo de deficiência.....	117
Quadro 8 - Perfil dos discentes, sujeitos da pesquisa.....	120
Quadro 9 - Motivação para a escolha do curso	126
Quadro 10 - Contribuição com a área profissional.....	128
Quadro 11 - Integração sob a perspectiva didático pedagógica	130
Quadro 12 - Recursos e/ou métodos utilizados	131
Quadro 13 - Professores participantes	138
Quadro 14 - Disciplinas ministradas pelos participantes.....	140

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALS	Língua Americana de Sinais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisa Física
CIC	Central de Intermediação de Comunicação Telefônica
DI	Design Instrucional
EaD	Educação a Distância
Educere	Congresso Educere Nacional de Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MNMs	Marcas não manuais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEFOP	Paradigmas Educacionais e Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Político do Curso
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Riec	Rede Internacional de Escolas Criativas
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
THE	Teste de Habilidades Específicas
TTS	Terminal de Telecomunicações
UCB	Universidade Católica de Brasília

UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Memorial acadêmico	17
1.1.1 Revisitando as tessituras iniciais de um ser em construção.....	17
1.1.2 Mestrado acadêmico: entrelaces com objeto da pesquisa	20
1.1.2.1 <i>Um nó gordiano no meio do caminho</i>	23
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa	25
1.3 Proposta da pesquisa	27
1.4 Estrutura da pesquisa	27
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	29
2.1 Abordagem qualitativa e tipo de pesquisa estudo de caso	29
2.2 Interlocutores da pesquisa	30
2.3 Técnicas da pesquisa	32
2.4 O campo de análise	34
2.5 Levantamento bibliográfico.....	36
2.6 Abordagem teórica	37
3 ASPECTOS GERAIS DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE	38
3.1 Uma fenda na estrutura clássica do pensamento.....	39
3.2 Nova era paradigmática: à aurora da revolução do pensamento	46
3.3 A complexidade e a reintegração do ser e do saber.....	50
3.4 Entre as tramas da complexidade	52
3.4.1 A epistemologia complexa: os veios da trama	54
3.4.2 Arcos do conhecimento: diálogos e caminhos para a religação dos saberes.....	64
3.4.3 Expansão das fronteiras: a força da nova estrutura	67
3.5 Religação e ecologização dos saberes: uma utopia?	71
4 SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	74
4.1 Formação inicial de professores: um debate necessário	74
4.1.1 Formação inicial de professores em Letras-Libras.....	81
4.1.2 Formação inicial em Letras-Libras: caminho para a inclusão da pessoa surda.....	84
4.2 Rotas reflexivas sobre a Libras e o sujeito surdo	86
4.2.1 Libras: a língua dos surdos	93
4.2.2 Libras: uma língua multidimensional	99
4.2.3 Libras sob a ótica do pensamento simplificador e do pensamento complexo.....	100

4.2.4 O imaginário e as representações sobre o sujeito surdo	102
4.2.5 O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo.....	107
4.3 A interface entre saber e conhecer no contexto da formação.....	110
5 OS SABERES CONSTITUÍDOS NO CURSO LETRAS-LIBRAS: SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES	117
5.1 Os sujeitos da pesquisa.....	120
5.2 Categorias de análise dos alunos respondentes.....	123
5.2.1 Eixo 1 - Formação na Educação Superior em Letras-Libras: entre escolhas e decisões 124	
5.2.2 Eixo 2 - A constituição dos saberes em Letras-Libras	129
5.2.3 Estratégias de ensino e recursos didáticos pedagógicos	131
6 O DIALOGISMO ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO: SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES	138
6.1 Universo pesquisado	138
6.2 A multidimensionalidade dos saberes e a prática docente.....	142
7 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: ESTRUTURA E ARTICULAÇÕES	159
7.1 Tempos de educação remota: sala de aula em casa.....	163
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A – PERGUNTAS SUBJETIVAS EM LIBRAS/VÍDEO - PROFESSORES 186	
APÊNDICE B – PERGUNTAS SUBJETIVAS EM LIBRAS/VÍDEO - ESTUDANTES 188	
APÊNDICE C – QUADRO DE EMENTAS	190
ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO – CEP.....	195
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial acadêmico

A vida não é uma linha reta, homogênea, bilateral e contínua, mas, enredada pela complexidade que pode ser contemplada ao longo da escrita deste memorial. Revisitar e rememorar meu percurso acadêmico e profissional foi um exercício singular, por ter sido um movimento marcado por vivências significativas.

Desse modo, apresento a seguir, sucintamente, como foi esse trajeto de idas e vindas marcadas por questionamentos, obstáculos e limitações, mas que foi, sem dúvida, válido, prazeroso e recompensador.

1.1.1 Revisitando as tessituras iniciais de um ser em construção

O meu interesse pela docência advém um tanto pelo belo trabalho dos professores de Português da Educação Básica, que nos estimulavam a fazer rodas de leitura e a nos encantar pelo mundo das palavras. Dessas sementes plantadas na infância, jamais pude esquecer o presente que recebi de meu pai assim que fui alfabetizada: um dicionário. Desde então, o gosto pelas palavras foi me orientando para o caminho profissional que eu escolheria seguir.

Durante o ensino médio me destaquei em produções de texto e sempre estive envolvida em apresentações culturais. As escolas não possuíam bibliotecas, não tínhamos acesso a jornais impressos e os livros que tive acesso eram fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na maior parte das vezes, reutilizados. Toda a informação obtida era proveniente das redes de televisão, de rádio e do que era discutido em sala de aula. Contudo, fui privilegiada pela oportunidade de poder estudar em escola pública, ainda com toda a carência de estrutura.

No Ensino Médio, fiz os cursos de Técnico em Magistério e Técnico em Contabilidade, com o objetivo de conseguir um emprego em uma dessas áreas. Paralelamente, também estudava em apostilas antigas de amigos das escolas particulares, como forma de preparo para o ingresso na universidade.

Em 1992, passei no processo seletivo para o curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no qual garanti a primeira vaga do curso. Cursei dois períodos e me mudei para o Tocantins, onde terminei a graduação pela Universidade Estadual do Tocantins

(Unitins). Um pouco antes da formatura, fui aprovada em um concurso público da Secretaria de Educação do município de Palmas.

No início de minha trajetória profissional, destaco que passei poucos anos em sala de aula. Fui professora de alfabetização de turmas do projeto Aceleração da Aprendizagem¹ durante um ano. Após conseguir encaminhar os estudantes para as devidas turmas, assumi o gerenciamento da biblioteca da escola, a fim de desenvolver projetos de leitura. No entanto, interrompi-os para tomar posse como professora de Português para o Ensino Médio na rede estadual de ensino do Tocantins.

Na nova escola, abriu-se um mundo de novidades e obstáculos para mim. O trabalho com os adolescentes era mais exigente. Para que as aulas não ficassem tão monótonas, inseri o computador, ainda sem *internet*, como ferramenta em aulas de Redação, Literatura Brasileira e Gramática da Língua Portuguesa. A ideia era associar as atividades das disciplinas à noção de informática que as turmas possuíam.

Desse modo, mesmo com a pouca experiência, fui convidada a trabalhar novamente na parte administrativa da escola, na qual eu auxiliava professores com o recurso da informática. Foram dois anos de intenso trabalho com professores e alunos. Posteriormente, assumi a organização do que ficou conhecido como "provão", avaliação semestral cujo objetivo era simular o exame vestibular.

À época, o Centro de Ensino Médio no qual trabalhei, estava reformulando o seu projeto político pedagógico, que propunha integrar a proposta interdisciplinar em seus projetos contínuos. A partir de então, assumi a coordenação da área de linguagens e suas tecnologias e participei de capacitações orientadas para a interdisciplinaridade.

Entretanto, o trabalho em coordenação pedagógica se tornara um processo quase que exclusivamente burocrático, que envolvia organização dos horários, organização de eventos do calendário estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc), participação em reuniões e ao atendimento de professores, quanto ao preenchimento dos diários eletrônicos, até então, disponibilizados para poucas escolas.

Assim, ao perceber que o meu tempo em família, principalmente, por ter um filho ainda criança, estaria prejudicado, pensei em estudar para um concurso com um horário que me proporcionasse condições de acompanhá-lo melhor. Note-se que as professoras, por serem mulheres, precisam se desdobrar com os afazeres de casa e do trabalho (escola). Somente

¹ Termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. (EDUCABRASIL, 2020).

quando se conhece o cotidiano escolar se percebe o esforço e dedicação empenhados por elas. Então, em 2006, fui aprovada no concurso da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e tomei posse do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, com atribuições bastante indefinidas.

Neste período, fui designada a trabalhar como secretária, recepcionista e quase sempre em organização de eventos. Todavia, a fim de desenvolver atividades condizentes com minha formação, solicitei remanejamento interno e fui cedida ao Centro de Idiomas em 2011. Por conta de nova demanda administrativa, fui chamada a reintegrar à reitoria, desta vez, na Diretoria de Assuntos Internacionais, para trabalhar com intercâmbios e convênios entre universidades nacionais e estrangeiras.

A minha história profissional foi bastante diferente do que planejei ao iniciar uma licenciatura. Contudo, é inegável que pude perceber os processos educacionais por vários ângulos e o desejo de ser professora continuou existindo. Desse modo, tentei várias vezes ingressar nos mestrados em Educação (Palmas) e Letras (Porto Nacional e Araguaína), ambos da UFT.

Em 2015, voltei à minha lotação de origem para trabalhar com os programas de apoio ao discente, e auxiliar na coordenação do Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), período em que foi instituída a primeira turma de Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo programa, composta por professores oriundos da rede pública de diversos municípios.

Também, neste período, passei a ter contato com professores e alunos surdos por meio do serviço de uma empresa de telefonia, no qual o usuário surdo utilizava um Terminal de Telecomunicações (TTS), da Central de Intermediação de Comunicação Telefônica (CIC) para se comunicar.

Diante desse contexto, enquanto técnica administrativa, surge a ideia de analisar a qualidade do curso de Libras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Diante da particularidade do modo semipresencial² e o fato de se tratar de uma clientela que já estava inserida em uma realidade escolar, chamou-me a atenção a formação em Libras, por enxergar ricas possibilidades de pesquisa.

Com esse intuito, me inscrevi para a seleção do mestrado acadêmico no qual fui aprovada para o ingresso em 2018/2. Entretanto, é importante ressaltar que a turma de Letras-

² Conforme a Portaria MEC N° 4.059/04, um curso pode ser considerado semipresencial quando oferece até 20% da carga horária total para atividades à distância (BRASIL, 2004).

Libras do Parfor foi concluída em 2019/2, sem previsões de abertura para novos processos seletivos.

1.1.2 Mestrado acadêmico: entrelaces com objeto da pesquisa

Em 2017, durante a realização de um evento internacional sediado na UFT, conheci o grupo da Rede Internacional de Escolas Criativas (Riec), bem como seus estudos baseados na Complexidade de Edgar Morin³. Isso me apresentou uma nova visão de realidade: a realidade suscetível de religar saberes, de integrar o incerto, o inesperado, abranger as dimensões de uma mesma questão.

Após a aprovação no mestrado e como membra oficial da Riec, parti em busca das relações que eu pudesse estabelecer com o meu objeto de estudo e iniciei um curso de extensão em Libras, realizado pela Unitins. No segundo semestre de 2019, pude imergir no universo dos surdos, por intermédio de filmes, palestras, relatos de experiências e, principalmente, por estudos linguísticos que abordavam a temática.

No primeiro semestre de 2021, participei da disciplina Libras I, realizada por duas professoras do curso de Letras-Libras de Porto Nacional, por meio da plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*. Destaco que não é um pré-requisito possuir conhecimento da língua de sinais para o desenvolvimento desta pesquisa, no entanto, julguei importante entender mais sobre a língua utilizada para o trabalho dos futuros professores, posto que a Língua Brasileira de Sinais permite a expressão de conceitos abstratos e a produção de uma quantidade infinita de sentenças⁴, assim como a língua portuguesa.

Durante o curso básico de Libras, realizado pela Unitins, todo encanto semeado na infância pela forma como se estrutura uma língua se reconectou instantaneamente. As descobertas sobre o universo surdo se dão tão amplas e diferentes, que há muito o que se

³ Formado em Direito, Geografia, História e Epistemologia, Edgar Morin é considerado um dos principais pensadores ainda vivo. Edgar Nahoum, nasceu no dia 8 de julho de 1921. Entre as suas principais obras estão: O Método (obra em seis volumes entre 1978 e 2004); Ciência com Consciência (1982); Introdução ao Pensamento Complexo (1990); Terra- Pátria (1993); Sete saberes necessários à Educação do Futuro (2000); A Cabeça bem-feita (2001); A Religação dos Saberes (2001); ensinar a Viver (2015), dentre outros.

⁴ Dr. William C. Stokoe, Jr., 80, Professor Emérito da Gallaudet University, foi reconhecido internacionalmente como o criador do estudo linguístico das línguas de sinais dos surdos. Stokoe propôs que a língua americana de sinais era, de fato, uma linguagem humana totalmente formada no mesmo sentido que as línguas faladas como o inglês. Ele começou a criar um sistema descritivo para a linguagem que pudesse ser usado para demonstrar esse ponto a outros linguistas e ao público em geral. Este trabalho culminou no primeiro tratamento linguístico moderno de uma língua de sinais, uma monografia intitulada Estrutura da Língua de Sinais, publicada em 1960 (ARMSTRONG, 2000).

questionar e compreender. Mas, o que de fato, me perturbaria? Qual seria o problema da minha pesquisa?

Com base em diversas leituras introdutórias ao tema, entendi que a língua dos surdos e a sua cultura os tornam pessoas que possuem uma identidade cultural diferente do restante da sociedade que ouve e fala. Entretanto, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, se constitui como um portal de acesso ao universo do conhecimento para os estudantes da Educação Básica com algum nível de surdez.

Nesse sentido, os meus questionamentos convergiram para a percepção da multidimensionalidade do sujeito surdo, centrada na religação de saberes, como fator essencial para a formação de professores de Português com habilitação em Libras.

A propósito do termo multidimensionalidade, devo ressaltar que é o termo utilizado para falar sobre muitas dimensões, níveis ou campos. O que significa o termo dimensão? A princípio, recorreremos ao físico alemão Theodor Kaluza (1885-1954) e ao sueco Oskar Klein (1894-1997).

Logo, em Física, estas dimensões tratam de extensões de profundidade e tamanho, que configuram áreas de um mesmo espaço/objeto. Isso é algo que, nas ciências exatas, parece ser muito claro, bastante objetivo e de fácil entendimento, contudo, para além do sentido da natureza física das dimensões, temos elementos em larga escala a serem observados do ponto de vista dos fenômenos humanos.

Todavia, de acordo com Röhr (2013, p. 25), o ser é composto por dimensões básicas, as que naturalmente pertencem a ele. O autor apresenta as cinco dimensões básicas do ser humano de acordo com a densidade de cada realidade, indo da mais densa até a mais sutil: 1) Dimensão Física: “[...] inclui a corporalidade físico-biológica, da qual, em parte, nem temos percepção” Seria esta a de matéria mais densa; 2) Dimensão Sensorial: “[...] representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, enfim, a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos” 3) Dimensão Emocional: “[...] abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais”. Somos seres complexos, dotados de múltiplas dimensões com necessidades singulares. Desse modo, a tarefa educacional deve buscar atender as necessidades de todas as facetas do indivíduo.

Neste sentido, compreendi que é preciso haver uma óptica focada em valores significativos para estes sujeitos. Assim sendo, prossegui em busca dos aspectos relevantes para a minha pesquisa. No caso da formação inicial para professores de português para surdos, o conceito de multidimensional envolve fatores culturais, linguísticos, humanos, biológicos e

sociais. E, dessa maneira, o pensamento complexo serviria de base para a compreensão das diversas relações dentro desse processo formativo.

Diante da necessidade de fundamentar meus arrazoamentos, percorri alguns eventos que pudessem fortalecer meus referenciais teóricos. Ao final de 2018, durante o Congresso Transdisciplinar de Educação para o Futuro, sediado na Universidade Católica de Brasília (UCB), realizei uma espécie de “reencontro” com o que chamei de “encantadora ciência”. Para mim tudo era novo e soava como uma reapresentação do que eu já conhecia.

A abertura do congresso continha um número pequeno de pessoas, mas, devido à importância dos assuntos, me senti privilegiada em estar ali (de fato, eu era). Naquele púlpito passaram físicos, biólogos, filósofos, psicólogos, professores, alunos, membros e líderes de grupos de pesquisas, como Maria Cândida Moraes, em cuja fala nos orgulhamos de termos sido chamados herdeiros epistemológicos.

Nesse espaço de tempo, a composição, o delineamento de uma questão que não veio pronta, foi gradualmente tomando força, ou ganhando contornos. Nisto, o impulso que me conduziu a uma direção mais clara se iniciou no segundo semestre de 2019, ao participar do XIV Congresso Nacional de Educação⁵ (Educere), realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Durante as oficinas e palestras, tive a oportunidade de dividir experiências e estabelecer conexões sobre a formação com o foco no ser humano.

Foram quatro dias de palestras e apresentações em que não se ouviu falar de cansaço, visto que a convivência foi extremamente agradável e tudo fluiu de forma tranquila. Estávamos vivenciando a rotina de outro grupo de pesquisa, coordenado por Maria Aparecida Behrens, e em uma das reuniões, ela nos apresentou o curso “Os sete saberes para a Educação do Futuro”, baseado no livro de mesmo nome, de Edgar Morin. A responsabilidade que senti, por ser uma herdeira epistemológica, me fez reler o livro ao retornar, além de participar do curso *online* oferecido pelo grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PEFOP).

Todas esse conjunto de experiências serviram de base para elaboração do constructo teórico da minha pesquisa.

⁵ Apresentamos comunicação no formato de pôster intitulado Paradigma tradicional e o pensamento complexo: uma abordagem sobre a concepção dos conceitos e sua influência no contexto educacional.

1.1.2.1 *Um nó gordiano⁶ no meio do caminho*

As formações realizadas deram fôlego necessário para continuar a pesquisa, bem como a busca de novos saberes. No entanto, em março de 2020, muito do que se planejou no universo acadêmico teve que ser repentinamente revisto e replanejado. Destacamos que as atividades presenciais acadêmicas foram interrompidas aqui no Tocantins, bem como em todo o Brasil, tão logo foi declarada pandemia⁷ no país.

Assim sendo, as aulas presenciais do curso de Letras: Libras e do curso de extensão em Libras do qual eu participava, também foram suspensas. O retorno de ambas as atividades ocorreu em 2020/2, mas, desta vez, com o auxílio de mídias e plataformas de transmissão por vídeo.

Nesse panorama, vale destacar a corrida da ciência para o desenvolvimento da vacina contra o novo Coronavírus⁸ (ou Covid-19) em diversos países do globo. No momento em que o mundo inteiro se encontra em um cenário pandêmico, é possível observar efetivamente, que tudo encontra-se interligado e que todos fazemos parte da mesma luta planetária, ou seja, a luta pela manutenção da própria existência.

Nesse sentido Acosta, (2016, p.41) alerta que “a inexistência de uma trilha predeterminada não é um problema. Pelo contrário: liberta-nos de visões dogmáticas”. Desse modo, o autor defende que a urgente busca de soluções mundiais deve destinar os recursos econômicos, acima de tudo, à satisfação das necessidades mais prementes da humanidade. Para ele, o mundo se ordenou para alcançar o “desenvolvimento”.

⁶ A história do nó górdio remonta ao século VIII A.C. Diz a lenda que o rei da Frígia morreu sem deixar herdeiros. E ao consultar o Oráculo, este lhe anunciou que o próximo rei chegaria à cidade num carro de bois. A profecia foi cumprida por um camponês, de nome Górdio, que foi coroado. Para não esquecer de seu passado humilde ele colocou a carroça, com a qual ganhou a coroa, no templo de Zeus e a amarrou com um nó a uma coluna - nó este impossível de desatar. Górdio reinou por muito tempo. Quando morreu, seu filho, Midas, assumiu o trono. Midas expandiu o império, porém morreu sem deixar herdeiros. O Oráculo foi ouvido novamente e declarou que quem desatasse o nó de Górdio dominaria toda a Ásia Menor. Quinhentos anos se passaram sem que ninguém conseguisse desatar o nó. Até que Alexandre, o Grande, ao passar pela Frígia ouviu a lenda e, intrigado com a questão, foi até o templo de Zeus observar o feito de Górdio. Após muito analisar, desembainhou sua espada e cortou o nó. Lenda ou não, o fato é que Alexandre se tornou senhor de toda a Ásia Menor poucos anos depois. É daí também que deriva a expressão "cortar o nó górdio", que significa resolver um problema complexo de maneira simples e eficaz (FRANCO, 2019).

⁷ No Brasil, a pandemia foi declarada no dia 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188 do Ministério da Saúde, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, correspondendo a uma classificação de risco em nível 3, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2).

⁸ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Surgiram planos, programas, projetos, teorias, metodologias e manuais de desenvolvimento, bancos especializados em financiar o desenvolvimento, ajuda ao desenvolvimento, capacitação e formação para o desenvolvimento, comunicação para o desenvolvimento e uma longa lista de etcéteras (ACOSTA, 2016, p.46).

O autor argumenta que “tudo é tolerado na luta para deixar o subdesenvolvimento em busca do progresso” (2016, p. 51), sobretudo na lógica hierárquica ascendente, na qual o desenvolvimento se tornou uma estrutura de dominação dicotômica entre países centrais e periféricos, por meio de uma série de condições, instituições e técnicas em nome do desenvolvimento. Entretanto, conforme explica Morin (2002, p. 21): "trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar". O autor afirma:

Ainda mais que tanto é verdade que todos os problemas a serem encontrados pelos cidadãos do novo milênio necessitarão, cada vez mais, de uma passarela permanente levando os saberes particulares ao conhecimento global. É a regressão da aptidão de compreender os problemas fundamentais e globais que deve incitar-nos à regeneração de uma cultura que não se limite mais às humanidades clássicas, mas que seja constitutiva de novas humanidades, baseada no enriquecimento mútuo da cultura tradicional e da cultura científica (MORIN, 2002, p. 21).

Com efeito, não há mais como nos desvencilharmos de uma teia quando nos reconhecemos como parte dela. Tudo passa a fazer sentido e, muitas vezes, o sentido se perde na forma como vem sendo praticado. Os acontecimentos nem sempre são previsíveis, e é preciso lidar com os seus desdobramentos. No movimento incerto da vida, a educação precisou reinventar-se e readequar-se.

Fazemos parte da espécie humana, que encerra uma diversidade de culturas, identidades e linguagens. Quando entendemos o sentido de *Unitas Multiplex*⁹, ou a unidade na diversidade, a ação de religar saberes se torna ampla e essencial.

A era da globalização nos coloca em comunicação com todo o Planeta, mostrando a interdependência e o destino comum da espécie humana. No entanto, ela não tem criado solidariedade entre os povos e as comunicações, sobremaneira, marcada de valores técnicos e mercantis, também não fizeram emergir tal compreensão. Na medida em que considerarmos a humanidade planetária, surge a necessidade de ressignificar o conceito de totalidade (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009, p. 69).

⁹ De acordo com Edgar Morin, em seu livro *O Método 2*, a problemática do um/múltiplo se deve à dificuldade de se pensar conjuntamente o uno e o diverso, pois quem privilegia o uno (como princípio fundamental) desvaloriza o diverso (como aparência fenomenal); quem privilegia os diversos (como realidade concreta) desvaloriza o uno (como princípio aberto) (MORIN, 2001, p. 138).

Diante desse contexto, uma pesquisa, ainda que organizada previamente, pode ser alterada ou perder o sentido durante o processo. O percurso e o amadurecimento de um objeto de estudo são permeados de receios, empolgações e paradas inesperadas. O que se apresentou como uma infinidade de possibilidades, em determinados momentos pareceu vago e difuso.

No entanto, não é um caminhar tão solitário, tal como nos informam ao entrar no curso de Mestrado em Educação. Enquanto componente de um grupo de pesquisa, o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, as discussões com o foco no ser humano e os debates epistemológicos foram fundamentais para ampliação do meu conhecimento. Nesse aspecto, o questionamento da investigação pode ser redimensionado e novas possibilidades foram encontradas.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

A relação entre a formação de professores de Português como segunda língua ou L2¹⁰ e a inclusão escolar, articuladas à vida em sociedade, carecem de uma necessária religação dos saberes, com base em conhecimentos que favoreçam a educação dos sujeitos com a diferença da surdez. O interesse em discutir este tema foi influenciado pelas leituras sobre a concepção complexa do ser e a religação de saberes, fundamentada pelo pensamento complexo sob a ótica de Edgar Morin.

Todavia, a leitura do livro lançado ainda durante o Congresso Educere, *A docência no paradigma emergente*, de Vieira (2019), apontara os rumos que deveriam seguir este estudo.

[...] a educação precisa incorporar, em seus processos, essas dimensões que contribuem para o crescimento da pessoa num todo harmonioso, em que a corporeidade, a afetividade, a racionalidade e a espiritualidade estejam indissociadas. Importa, nesse caso, promover o autoconhecimento nos percursos de desenvolvimento e aprendizagem a fim de que todos os sujeitos possam perceber e fortificar a condição integradora do humano (VIEIRA, 2019, s.p.).

Nesse sentido, também aponta Petraglia (2013), para a dimensão biológica articulada à cultura, como caminho para nos desviarmos do paradigma hegemônico. Para a autora, os saberes fragmentados não possibilitam o entendimento da realidade vivida, apenas os fenômenos que fazem parte de seu campo disciplinar. Logo, é por meio dos múltiplos diálogos entre saberes que é possível compreender novas dimensões.

¹⁰ Conceitos de primeira língua (L1), segunda língua (L2), Língua materna e língua estrangeira.

Então, com base nessas perspectivas, elaboramos o seguinte questionamento: o processo formativo do curso de Letras-Libras apresenta elementos que evidenciem a religação dos saberes tendo como cerne a multidimensionalidade do sujeito surdo?

É importante destacar que os estudos e debates teóricos fomentados pelas disciplinas do Mestrado em Educação, ofertadas no Programa em Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFT, bem como o curso básico de extensão de libras, também nos estimularam a pensar sobre como a Libras contempla as diversas dimensões e aspectos de uma língua genuína, e em como o sujeito que apresenta níveis de surdez é um ser com inúmeros potenciais, todavia, enredados por um desconhecimento por parte da sociedade.

Além disso, a participação em palestras, cursos de pequena duração em libras, linguística, física e apresentação de comunicações orais, realizadas concomitantemente ao mestrado em educação, deram impulso a inúmeros questionamentos e mostraram a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre a formação com perspectiva complexa, focada na multidimensionalidade do ser.

Para tanto, fomos incentivados a pensar sobre a necessária religação de saberes, tal como concebe Morin, na formação inicial de professores para o ensino de língua portuguesa para surdos na Educação Básica, sobretudo, em um universo de não inclusão no qual vivemos.

A partir de então, compreendemos que a contextualização com base na perspectiva do sujeito em formação, o entendimento e a problematização das ações pedagógicas e análise da construção dos componentes curriculares, articulados aos princípios do pensamento complexo, poderão apresentar parte da resposta necessária, cujos resultados venham a contribuir para a ampliação dos estudos sobre formação no campo do ensino da Libras.

Nesse sentido, este estudo é significativo porque discute uma problemática de inclusão e acessibilidade socioeducacional inerentes à comunidade surda, mas relacionada a toda sociedade brasileira. Por este motivo, tomamos como relevante objeto de estudo a formação inicial em Libras na UFT, tendo em vista que os sujeitos partícipes dessa formação, representam um elo essencial para a inclusão de surdos nos diversos âmbitos da sociedade, principalmente, no setor educacional. Isso inclui valorizar os saberes e aliá-los às práticas pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem, bem como contribuir com o debate científico acerca do tema e instigar outros estudiosos a se debruçarem sobre o assunto.

Assim, como em um céu repleto de constelações, o curso de Letras-Libras foi se configurando em um desenho em linhas imaginárias, com formas e nomes diferentes. Para tanto, na compreensão do sujeito em sua inteireza, não teria senão outro roteiro do que aquele interconecte os diversos elementos da formação.

Em razão da percepção desse imenso sistema que é a formação em Libras, a temática da questão norteadora da pesquisa apontou para valorização da integração dos aspectos multidimensionais dos sujeitos, a quem serão aplicados os saberes desenvolvidos nessa graduação.

Nesta direção, Petraglia (2008) propõe tratar de aprender a condição humana por meio das articulações entre unidade e diversidade intrínseca aos seres, considerando as interrelações dos conhecimentos dispersos em disciplinas ou áreas estanques como ciências naturais, humanas, filosofia, arte e religião. Pimenta (1999), complementa que há a necessidade de repensar a formação de professores, e para tal, é necessário articular e traduzir saberes em novas práticas em que se valham da problematização do contexto da realidade do ensino e compreender o professor como mediador constitutivo da cidadania.

No contexto de uma formação inicial, um novo paradigma deve estar em evidência, cuja concepção seja a de que tudo esteja interligado, uma vez que a separação cartesiana entre corpo e mente cedeu o lugar a uma representação de mundo em que o sujeito deve ser considerado em todas as suas dimensões. Nisto, surge a motivação para o desenvolvimento de uma pesquisa que contribua para a visão complexa e articulada na formação inicial em Letras-Libras.

1.3 Proposta da pesquisa

Temos como objetivo geral para a pesquisa: analisar como o curso de Letras-Libras da UFT delinea o processo formativo no que concerne à religação dos saberes e a multidimensionalidade do sujeito surdo. Como objetivos específicos: a) Analisar se a sequência didática dos componentes curriculares descritos no Projeto Pedagógico de Curso favorece a religação de saberes; b) Verificar se o docente da formação inicial em Letras-Libras integra outros saberes à sua prática pedagógica; c) Compreender a partir da percepção dos discentes se o curso propicia a compreensão de aspectos multidimensionais do aluno surdo.

1.4 Estrutura da pesquisa

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos. Nesta discussão inicial, apresentamos o memorial acadêmico e profissional da pesquisadora, no intuito de revelar as nuances que se materializaram ao longo da trajetória intelectual, contemplando as principais motivações que a conduziram a elaboração desta pesquisa.

O segundo capítulo, **Percurso metodológico da pesquisa**, mostra o processo investigativo e os instrumentos teórico-metodológicos utilizados, com a perspectiva de responder às questões epistemológicas desta investigação: o *quê*, o *como* e o *porquê*.

O terceiro capítulo denominado, **Formação inicial de professores e a língua brasileira de sinais: descortinando horizontes**, trata da discussão em torno das questões que envolvem a formação docente em Libras. Com destaque aos saberes e competências necessárias à educação da pessoa surda.

O quarto capítulo, **Aspectos gerais da epistemologia da complexidade**, é reservado ao debate teórico dos autores acerca do pensamento complexo e da epistemologia da complexidade. Estes apresentam as condições de organização de sistemas abertos e fechados, a necessidade de mudança paradigmática, as dimensões da realidade, a partir da cosmovisão não linear, manifestadas por meio de descobertas das leis da física clássica, da física quântica e da biologia.

No quinto capítulo, **Saberes desenvolvidos no curso Letras-Libras: sob a ótica dos estudantes**, apresentamos a configuração do grupo de participantes, a análise de conteúdo e da observação dos alunos do referido curso. O teor é associado aos conceitos do pensar complexo, lançados sob o olhar do ser humano em formação, em que se apresenta um rol de perguntas que envolvem fatos, interpretações e descrições sobre as interações e articulações com a realidade do contexto educacional, conforme a proposta da investigação.

O sexto e último capítulo, **O aspecto multidimensional do sujeito no processo de ensino: sob a ótica dos professores**, informa-nos sobre o perfil profissional do grupo pesquisado. Nesta seção discutimos a compreensão dos docentes quanto ao ensino articulado à realidade dos estudantes, estímulos, propostas metodológicas que envolvam as relações experienciais ao conteúdo, de que modo as estratégias utilizadas podem compor um ensino significativo, bem como o estudo da proposta curricular apresentada no projeto político de curso.

Doravante, passamos a abordar o percurso metodológico que estruturou este estudo. Além disso, mostramos como chegamos aos resultados almejados, com base na estruturação do contexto das amostras, resultados da análise qualitativa dos questionários e análise da matriz curricular.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem metodológica se configurou em um tipo de pesquisa estudo de caso, de caráter descritivo e exploratório, com base na abordagem qualitativa. Para o levantamento dos dados foram utilizados como instrumentos: questionário semiestruturado do *Google Forms*, elaborado em língua portuguesa escrita e em Libras, disponibilizado por meio de vídeo público postado na plataforma do *YouTube*, e compartilhado entre os docentes e discentes participantes.

Como recursos complementares, foram usados: o aplicativo de mensagens *WhatsApp* e contato por meio de correio eletrônico; técnicas de observação; e análise documental. A estruturação das contribuições ocorreu por meio de ferramentas de formatação, as quais permitiram criar nuvens de palavras e mapas mentais associados aos conceitos teóricos pelos quais foi fundamentada a pesquisa.

A seguir, mostraremos em detalhamento o percurso metodológico, as descrições e especificidades de cada etapa do processo de pesquisa.

2.1 Abordagem qualitativa e tipo de pesquisa estudo de caso

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a investigação qualitativa é marcada por singularidades que podem ser formuladas com base em cinco características. A primeira se refere à fonte direta de dados, ou seja, o ambiente natural, e em tal caso, a fonte direta será o contexto do curso de Letras-Libras da UFT.

Para os investigadores qualitativos, “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). A segunda característica se refere ao caráter descritivo que a investigação contempla, na perspectiva de “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (*Ibidem*, p. 48). Isso leva em consideração as particularidades inerentes ao objeto estudado. A terceira característica alude à ênfase ao processo em si e não aos resultados. A quarta particularidade classifica a análise dos dados, que pode ser compreendida como

[...] um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, a última característica se refere ao significado como elemento fundante da investigação. Assim, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Dessa forma,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...], com um nível da realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Uma investigação de um estudo de caso consiste numa pesquisa que se preocupa com os detalhes do grupo estudado. Dessa forma, “[...] exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 80). Essa exigência ocorre por se tratar de um estudo “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1997, p. 78).

Da perspectiva dos objetivos, a pesquisa se classifica como explicativa, tendo como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 1997, p. 46), e ainda exploratória, em consonância com outras fontes.

2.2 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa são discentes regulares, egressos e docentes do curso de Letras-Libras em licenciatura do câmpus de Porto Nacional da UFT. Primeiramente, fizemos um contato inicial, depois via e-mail, formalizando o convite para participarem da pesquisa. Após o aceite, encaminhamos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) para assinatura. Cabe evidenciar que a assinatura dos termos foi realizada, primeiramente, na forma presencial; contudo, com o advento da pandemia, o documento foi adaptado para via digital e assinado quando respondido o questionário.

As identidades dos discentes e docentes foram preservadas, para isso, adotamos pseudônimos para assegurar o anonimato. Aos participantes encaminhamos um questionário¹¹ *online* (via *Google Forms*) distribuído da seguinte maneira:

Quadro 1 - Ingressantes 2015-2020

Período	Alunos vinculados	Alunos respondentes
2.º	11	0
3.º	35	3
4.º	4	3
5.º	25	3
6.º	6	1
7.º	27	1
8.º	21	3
9.º	5	0
10.º	4	0
11.º	6	6
Egressos	8	8
Total	152	32

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O **Quadro 1** destaca que o questionário foi enviado a todos os alunos regularmente matriculados, que cursavam do 2º ao 11º período do curso e 8 egressos (ouvintes¹² e surdos). Dos 152 convidados a participar da pesquisa, 117 correspondiam ao sexo feminino e 35 ao sexo masculino. Desse universo, 32¹³ estudantes responderam ao questionário enviado. À dificuldade de contato se atribui ao período sem aulas e à escassez de acesso à internet pelos alunos, principalmente aqueles do interior.

De acordo com o levantamento apresentado pela Coordenação de Desenvolvimento e Regulação da Graduação (PPC-BCN Formação, 2021, p. 15), o número de alunos vinculados em 2021/1 é de 139. É necessário destacar que para o semestre de 2022/1 não houve oferta de vagas para o curso de Libras, conforme dados da Diretoria de Desenvolvimento e Regulação

¹¹ O questionário possui perguntas em língua portuguesa e em libras. As perguntas em libras foram interpretadas pela coordenadora do Centro de Línguas da Universidade Estadual do Tocantins, ligado à Pró-reitoria de extensão dessa universidade. Os vídeos foram disponibilizados aos professores e alunos do curso de Letras-Libras por meio de um *link* que deu acesso ao respondente ao canal da pesquisadora por meio da plataforma *YouTube*, conforme sugerido pelo coordenador do referido curso. As respostas poderiam ser enviadas em vídeo, caso fosse essa a opção de resposta, para o celular disponibilizado pela pesquisadora.

¹² Na cultura surda, faz parte do senso comum chamar-se ouvinte àquele que ouve, em contraste com o surdo, que não ouve (total ou parcialmente). Nessa cultura, o termo ouvinte pode também referir-se à cultura das pessoas que ouvem, normalmente diferenciando-a da cultura dos surdos.

¹³ Os endereços de *e-mail* foram fornecidos pela coordenação de controle acadêmico da UFT. As demais informações pessoais não puderam ser repassadas por questões éticas. Considerando o contexto de pandemia e atividades *on line*, o contato com os discentes foi quase exclusivamente via e-mail. Vale ressaltar que neste tipo de comunicação, o remetente pode ser bloqueado ou ignorado. Além disso, houve pedidos de exclusão da lista por parte de estudantes que se sentiram incomodados com as mensagens, e outros se mostraram disponíveis a contribuir com o necessário, via *WhatsApp*.

da Graduação da UFT. Tal informação é preocupante, tendo em vista o pouco interesse pela carreira na educação.

Simultaneamente, encaminhamos outro questionário *online* (via *Google Forms*) ao corpo docente do curso, constituído de 15 professores. Destes, 6 são ouvintes e 9 surdos (ou com graus diferentes de surdez).

Quadro 2 - Universo da pesquisa (docente)

Docentes	Disciplinas
A	Estudos Linguísticos e a Libras, Morfossintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras, Fundamentos da Tradução e da Interpretação.
B	Metodologia de Ensino de Libras como L1; Leitura e produção textual para Surdos; Aquisição da Língua de Sinais
C	Literatura e Libras
D	Leitura e escrita da Língua Portuguesa
E	Libras e Escrita de Sinais
F	Gramática de Libras

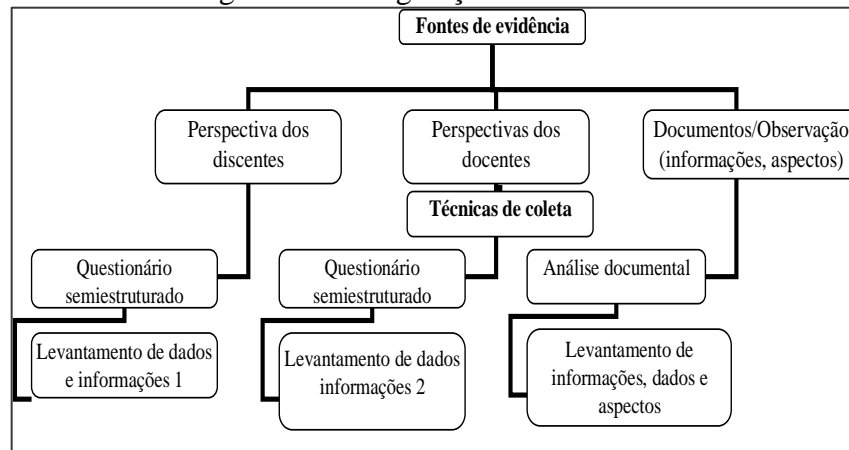
Fonte: elaborado pela autora (2021).

2.3 Técnicas da pesquisa

Neste estudo de caso em questão, o processo de apropriação dos elementos teóricos ocorreu, de modo contínuo e constante. Além disso, os caminhos a serem percorridos foram tracejados de forma simultânea, na sequência determinada pelo projeto de pesquisa, porém, readaptada em função das necessidades relacionadas a fatores alheios às programações estabelecidas. Assim sendo, observamos e contextualizamos o movimento incerto do contexto pandêmico, as mudanças no cenário educacional, no qual a circularidade e a recursividade tornaram-se pertinente e evidente.

Para fins de ganhos qualitativos e de contribuir para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, buscou-se a sistematização das fontes de evidências referentes ao objeto de pesquisa. Como mostrar a estrutura a seguir:

Figura 1 - Triangulação de evidências



Fonte: Bruning, Godri e Takahashi (2018). Elaborado pela autora

No que se refere às técnicas de pesquisa, as quais possibilitaram a geração de dados e informações, foram utilizadas a observação¹⁴ e o questionário¹⁵ semiestruturado *online* (via *Google Forms*)¹⁶. O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado de modo complementar com a finalidade de explanação e elucidação de dúvidas dos respondentes.

Quanto à observação do cenário pesquisado, elemento importante para a pesquisa, esta técnica de coleta de informações permite a proximidade entre a realidade pesquisada e o investigador. É importante, pois revela aspectos e possibilita captar particularidades que talvez não tenham sido contempladas na entrevista ou no questionário.

[...] faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 74).

Por sua vez, o questionário¹⁷, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número aproximadamente elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses,

¹⁴ Realizada nas dependências da instituição antes da pandemia. Posteriormente, as atividades de Libras I foi realizada virtualmente pela pesquisadora.

¹⁵ Os questionários incluíram vídeos com as perguntas em libras e língua portuguesa, que poderiam ser assistidos pelo canal do YouTube. Para a confecção da produção visual houve a colaboração do centro de línguas da Universidade do Tocantins.

¹⁶ O *Google Forms* é o formulário mais acessível aos estudantes da UFT, tendo em vista que o webmail utilizado pela instituição é mantido pelo Gmail.

¹⁷ Aos discentes o questionário foi composto por um bloco formado por 11 perguntas (escritas e em libras), disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/15dRJxbSGSyca9qyxKDbemljv9zLZwUyM7Mpq0ryuO_A/edit#gid=439291138.

expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1997, p. 124). Neste estudo de caso a tipologia de questionário é semiestruturada e com perguntas abertas.

Em relação ao estudo do Projeto Político do Curso (PPC) de Letras-Libras, buscou-se identificar interfaces entre as disciplinas. Verificou-se que a sistematização do currículo foi elaborada em eixos, cuja estrutura pode permitir a articulação de saberes especializados. Contudo, a construção de saberes não se efetiva de modo mecânico, mas, de modo cooperativo e de complementaridade, ou seja, não se estabelece em processo isolado.

Compreendemos que a articulação com a realidade e a contextualização são elementos indissociáveis. Há uma relação de complementaridade, de retroalimentação, que pressupõe desfazer a rigidez disciplinar. Isso abre espaço para um modelo de abordagem que permita recorrer a diversos saberes, para a aplicação nas dimensões pedagógicas e técnicas de um curso de formação na área educacional.

No intuito de compor a investigação com mais solidez e propriedade, passaremos a apresentar o contexto físico do curso. Por conseguinte, o conjunto dos levantamentos teóricos e bibliográficos no qual se firmaram as bases para a construção deste estudo.

2.4 O campo de análise

Em relação ao curso de Letras: Libras, é válido destacar que o processo seletivo realizado até 2020 ocorreu por ingresso via vestibular, com provas de redação em língua portuguesa para os candidatos, a serem corrigidas levando em consideração a relação de segunda língua que surdos brasileiros possuem com o português, conforme Decreto n.º 5626/2005. Da mesma forma, para candidatos ouvintes, a relação com o português como primeira língua. Além disso, como objeto de seleção: o teste de habilidades específicas realizado por meio de vídeo-prova, com a finalidade de comprovação mínima do entendimento da língua de sinais, realizada em locais diferenciados e a presença de intérpretes para candidatos surdos ou com deficiência auditiva.

O trabalho de campo teve como recorte espacial o curso de Letras-Libras da UFT, mais especificamente os alunos regulares, egressos e corpo docente. Faz-se destacar que o foram contemplados todos os períodos do curso em andamento. Isso se deu em virtude do baixo retorno/resposta ao questionário enviado (por meio eletrônico) ao corpo discente, que, a princípio, sinalizou pouca disponibilidade em participar da pesquisa.

Em relação aos docentes também não houve uma amostra delimitada. O questionário elaborado para os docentes foi enviado a todos os professores/as¹⁸ que ministram as disciplinas do curso em questão. Ressaltamos, ainda que a investigação deste estudo foi pautada pela análise de conteúdo com fundamento em Bardin, e se refere a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

Essa análise permitiu compreender o sentido do conteúdo e significados examinados na comunicação estabelecida entre os interlocutores da pesquisa. No que tange à categorização do material selecionado, esta foi feita segundo as diretrizes da análise de conteúdo, como mostra o **Quadro 3** a seguir:

Quadro 3 - Roteiro didático da análise de conteúdo

Etapas	Finalidade	Ações
1. ^a Pré-análise	- Sistematizar as ideias iniciais; - Retomar o objeto de estudos e os objetivos da pesquisa; - Selecionar o material documental; - Construir os indicadores para análise.	- Leituras bibliográficas; - Constituição do corpus da pesquisa; - Validação do corpus da pesquisa considerando as regras da: (exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência).
2. ^a Exploração do material	- Alinhar o material selecionado; - Elaborar os possíveis indicadores; - Preparar e explorar o material.	- Desmembramento e isolamento dos elementos (unidades e categorias).
3. ^a Tratamento dos dados e interpretação	- Interpretar o dado bruto (questionário); - Elaborar e sistematizar os resultados; - Enaltecer as informações a partir das análises.	- Inferências como uma abordagem qualitativa. - Enaltecendo os elementos significativos.

Fonte: Bardin (2016). Elaborado pela autora.

Resumidamente, os indicadores para análise de conteúdo foram sistematizados da seguinte forma:

- Elemento central: saberes constituídos no curso;
- Operacionalização: tratamento dado aos questionários respondidos (alunos e professores);
- Categorias analíticas: saberes desenvolvidos, Libras, ensino de pessoas surdas;
- Categorias empíricas: seleção, organização e sistematização dos saberes desenvolvidos;
- Ponto de orientação: objeto de pesquisa.

¹⁸ O contato com os professores foi repassado pela secretaria do curso de Letras. Alguns professores informaram o número de celular e colaboraram por aplicativos de mensagens e ligações telefônicas.

2.5 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico constitui a sondagem dos trabalhos existentes sobre a temática estudada. Esse procedimento busca:

[...] se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo [...] É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, 2010, p. 1).

Desse modo, realizamos pesquisas de buscas de palavras-chaves na literatura nacional no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e por meio do repositório Grupo de Pesquisa em Rede Internacional: investigando escolas criativas (Riec-Tocantins)¹⁹, entre os períodos de 2010 a 2020. A partir do elenco das palavras elencadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico (2010-2020)

Palavras-chave	SciELO	Repositório Riec-TO
Formação de professor	729	1.287
Formação de professor em Libras	4	10
Aluno surdo	10	8
Interdisciplinaridade	403	109
Interdisciplinaridade no ensino de Libras	0	0
Religação de saberes	1	1
Teoria da Complexidade	204	31
Teoria da Complexidade e formação de professores	8	1
Teoria da Complexidade e formação de professores em Libras	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Pela extensão dos resultados desta etapa, de 2.805 publicações identificadas, 2.735 foram excluídas, pois se afastavam do interesse da pesquisa. Em seguida, foram lidos os resumos de 70 estudos, o que resultou na exclusão de 55 publicações, totalizando 15 como escolhidas, que, após a leitura completa, foram utilizadas como elemento de estudo para esta pesquisa.

¹⁹ Repositório de 14 periódicos científicos: Revista de Avaliação da Educação Superior; Revista observatório; Revista ROLLS; Revista Atos de Pesquisa em Educação; Revista Cadernos de Educação; Revista Educação UFSM; Revista de Educação e Pesquisa- USP; Revista Humanidades e Inovação; Revista Eletrônica de Educação-REVCEDUC; EccOS Revista Científica; Revista Querubim; Revista de Educação, Linguagem e Literatura-Revelli; Revista Diálogo Educacional; Revista Reflexão e Ação.

Sob outra perspectiva, com base em Ludwig²⁰ *et al.* (2020, p. 65), constatamos que “ainda há uma carência muito grande de pesquisas sobre as línguas de sinais, sobretudo no Brasil”. Os autores entendem que embora haja estudos bastante desenvolvidos sobre outras línguas de sinais, bem como há arcabouços teóricos das línguas sinalizadas. Com certo avanço, nada garante que uma língua de sinais consiga driblar o estatuto de risco, sem a documentação sistemática e abrangente.

2.6 Abordagem teórica

A abordagem investigativa se apropriou dos fundamentos da Epistemologia da Complexidade do ponto de vista de Edgar Morin. A escolha por essa linha se deu pela compreensão de que os estudos do pensamento complexo contribuem para a religação dos saberes, pode estabelecer-se no ensino das línguas portuguesas e a Libras (L1 e L2) proposto pelo curso de Letras-Libras da UFT.

Para Edgar Morin (1990), complexidade significa uma tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida.

Desse modo, mobilizamos perspectivas do paradigma educacional emergente²¹, como subsídio para as reflexões sobre a religação de saberes, mediante uma concepção integradora e dialógica, coerente com o pensar complexo. Nessa perspectiva, a posição epistemológica do sujeito é associada às inúmeras possibilidades de um fenômeno, capaz de estabelecer relações entre as diversas dimensões da realidade e das formas de percepção do mundo.

Aliados à observação investigativa, os estudos teóricos promovem a compreensão dos fundamentos epistemológicos e desencadeiam a metamorfose da pesquisadora, com base em uma nova cosmovisão para a promoção da ruptura das perspectivas sedimentadas em sua própria formação.

O primeiro passo para a compreensão do objeto foi a visita à coordenação de curso, a fim de conhecer a equipe administrativa e os intérpretes do câmpus. É válido colocar que a instituição, tão conhecida do ângulo administrativo pela investigadora, tornara-se

²⁰ O professor Carlos Ludwig é organizador e autor do Inventário da Língua Brasileira de Sinais na região de Palmas.

²¹ Referência ao livro de Maria Cândida Morais, *O Paradigma Educacional Emergente*, em que a autora apresenta fundamentos ontoepistemológicos que perpassam pela complexidade da realidade, voltada para a necessidade de buscar outro paradigma para a educação.

estranhamente desafiadora ao contatar os alunos em suas salas, em momentos de aula ou de intervalo.

Desse modo, percebeu-se que é preciso mais que tempo, é preciso empatia e sensibilidade para a abordagem no momento adequado. Tais habilidades também passaram a fazer parte do conjunto de elementos para este estudo. No entanto, fatores como distância, cansaço e preocupação com a família eram percebidos nas pausas para realizar ligações telefônicas.

É válido afirmar que a percepção necessita estar aguçada, mediante as múltiplas possibilidades de intervenção. Contudo, tornou-se igualmente necessário não perder o foco do pensar complexo, em detrimento dos diversos elementos do conjunto.

Diante do desafio de contextualização e problematização há um longo caminho entre a apropriação teórica, que consiste em se imergir concomitantemente no campo científico e nas relações humanas, além de buscar fundamentações e articular temáticas relevantes socialmente.

Dessa forma, passamos à apresentação dos fundamentos teóricos, no capítulo que se segue, a partir da discussão sobre os saberes da formação inicial de professores, e dos necessários saberes para a formação em Letras, com habilitação em Libras.

3 ASPECTOS GERAIS DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Este capítulo apresenta a parte teórica que se alicerça no pensamento complexo, sua concepção do mundo, do ser humano e da sociedade, acompanhados da forma de educação fundamentada em cosmovisões (visão de mundo) e da humanidade, de modo que se possibilite uma reflexão sobre uma formação que não dissocie o sujeito das suas diversas dimensões e da realidade. Para tanto, dialogamos com os estudiosos Edgar Morin (1990, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2015, 2018), Barasab Nicolescu (1987, 1997, 1999, 2000, 2020), Hilton Japiassu (1976, 2006), Ubiratan D'Ambrosio (1997, 2016), Izabel Petraglia (2008, 2011, 2013), Paulo Freire (1987, 1996), Maria Cândida Moraes (1997, 2005, 2007, 2008, 2010a, 2010b), dentre outros autores.

3.1 Uma fenda na estrutura clássica do pensamento

O advento da modernidade e de novas formas de conhecimento, a crise quanto aos métodos racionais²² da busca pelo conhecimento e do entendimento dos fenômenos físicos, humanos, sociais e da busca pela verdade²³ passam por tensões no campo científico. No final do século XIX, o modelo de pensamento tradicional estaria prestes a entrar em uma crise paradigmática.

Iniciaremos o recorte histórico pela descoberta da mecânica quântica ou da física quântica. Esses termos compreendem uma parte da física que revolucionou a visão de mundo e a compreensão dos fenômenos a partir do século XIX. Até então, os físicos possuíam uma visão muito determinística²⁴ da realidade e raciocinavam por meio de uma rigidez do tempo. É importante ressaltar que a física nuclear, que estuda os fenômenos atômicos, se beneficiou das contribuições da física quântica. A partir da descoberta da teoria da relatividade, o modelo de pensamento teve seus horizontes ampliados.

Nesse sentido, Morin (2018) explica que o princípio da ciência clássica eliminava o observador da coisa observada. Não se concebia a aleatoriedade, a contradição, as organizações (sistemas, em informação, sistema solar, organismos vivos), como partes de um processo indispensável para a concepção e evolução dos seres vivos. Todavia, esclarece também que “as ciências modernas reconhecem e enfrentam as contradições quando os dados apelam, de forma coerente e lógica, à associação de duas ideias contrárias para conceber o mesmo fenômeno” (MORIN, 2018, p. 29). Os estudos de fenômenos relacionados aos átomos, moléculas, partículas subatômicas e a quantização de energia, puderam divergir da física clássica. Somente então no século XX, novas concepções teóricas surgiram com base em Albert Einstein, Max Planck, Rutherford, Bohr, Schrödinger e Heisenberg.

Moraes (1997) ratifica que na Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes nos séculos XVII, XVIII e XIX, muito influenciaram as ideias da ciência moderna.

A estrutura científica em que predominava a visão de mundo orgânica estava assentada no naturalismo aristotélico e na fundamentação platônico-agostiniana, e depois, tomista. Esses fundamentos consideravam de maior significância as questões relativas a Deus, à alma humana e à ética (MORAES, 1997, p. 32).

²² Coerência, lógica, explicação.

²³ A verdade, nesse sentido, é sinônima de certeza.

²⁴ No universo tudo decorre de uma relação de causa e efeito (PRIBERAM, 1998).

Destarte, todo o percurso da era moderna da ciência envolveu métodos de investigações, com características predominantes dos vários períodos. No fim do século XVIII, a física clássica se tornou uma importante construção teórica, a qual decorreu da associação de valores e correntes de pensamento. Vejamos o que diz Morin:

Correlativamente, é evidente que o conhecimento científico determinou progressos técnicos e inéditos, tais como a domesticação da energia nuclear e os princípios da engenharia genética. A ciência, portanto, é elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante (MORIN, 2018, p. 15-16).

O autor afirma que o desenvolvimento científico favoreceu o progresso e seus inconvenientes criam uma

[...] situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência [...]. A ciência que desliga o homem da natureza, fragmenta os saberes, exclui o espírito e a cultura e engrandece o Estado. Neste sentido, ao enclausurar saberes e compartimentar disciplinarmente as ciências, as ciências descentralizam o ser humano, favorecendo a sua manipulação enquanto homem, indivíduo e sociedade (MORIN, 2018, p. 15-16).

Nisso, o conhecimento distribuído em parcelas se assentava solidamente quanto à forma de elaboração. Contudo, a dinâmica com a qual a realidade se opera, projetaria, naturalmente, indícios de uma estrutura que necessitaria rever suas bases, a fim de que surgissem perspectivas de uma visão de mundo em que se estabeleça entre, em torno e dentro dela, as relações humanas.

De acordo com Morin (2018, p. 29), “o princípio de explicação da ciência clássica via no aparecimento de uma contradição o sinal de um erro de pensamento e supunha que o universo obedecia à lógica aristotélica”. Entretanto,

O Inglês, Sir Isaac Newton, complementou as ideias de Descartes, dando realidade à visão de mundo como máquina perfeita ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista²⁵ da natureza, realizando uma grande síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes (MORAES, 1997, p. 37).

²⁵ Conceito de mecanicismo. Em sentido estritamente cartesiano, é a teoria filosófica segundo a qual todos os corpos se explicam por meio de dois princípios: a matéria homogênea e o movimento local. Concebida a matéria como inerte, um dos problemas da teoria é o de explicar como nela se instala o movimento. A questão conduz necessariamente ao tema da causalidade. Em seu exame, desde logo se revela certa incompatibilidade entre a perspectiva mecanicista e a ideia de causas finais, não obstante os esforços de conciliação realizados por Leibniz ou por Bérson. De qualquer modo, revela-se o conceito de causalidade eficiente como o que lhe proporciona fundamentação mais aceitável. Daí os dois grandes problemas do mecanicismo: (1) determinar o modo de operação das causas eficientes; (2) precisar as leis do movimento. **n 2. Mecanicismo/mecanismo.** Do latim tardio *mechanisma*, invenção engenhosa, máquina. 1. No pensamento moderno, principalmente com Galileu, Descartes, Newton, dá-se a substituição das teorias organicistas de Aristóteles e da escolástica por uma concepção de espaço

Nesse sentido, evidencia-se que

Em meados do século XVII, surgiram Descartes e Newton, duas grandes figuras desse século. Descartes, filósofo e matemático francês, considerado o fundador da ciência moderna, pai do racionalismo moderno, desenvolveu o método analítico que propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica. Para ele, os efeitos dependem de suas causas. Foi este grande filósofo que reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas, o que teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano (MORAES, 1997, p. 5).

Na obra de Descartes, *Discurso do método* (1637), conforme é apresentada em seu prefácio, sua preocupação residia na forma em como conhecemos e em como poderíamos ter acesso a ideias verdadeiras, que estas fossem imunes ao erro, quando perseguidas segundo um procedimento metódico sistemático.

Entretanto, ao final do século XIX, em 1877, ano em que a fórmula relativa ao corpo negro²⁶ foi descoberta por Max Planck, levantou-se a hipótese sobre a natureza da luz e da matéria, cuja energia apresentava valores quantizados, múltiplos inteiros de uma quantidade mínima e constante (teoria conhecida como: a constante de Planck). Em 1905, Einstein conseguiu explicar como as ondas eletromagnéticas estariam concentradas em pacotes (fótons) e não distribuídas sobre a onda, como compreendia a física clássica. Esse fenômeno fora denominado de efeito fotoelétrico.

A partir de então, o princípio clássico de explicar os fenômenos de maneira excludente entraria em crise: a reviravolta quântica estaria a acontecer por vias sem retorno. Era o começo da nova era paradigmática que, sem dúvida, trouxe explicações para muitos fenômenos, tanto relacionados à matéria, quanto aos fenômenos de natureza humana. Para tanto, ao sintetizar suas impressões às ideias de Descartes e sobre a nova cosmovisão, Moraes (2005) nos esclarece:

geometrizado, no interior do qual as relações entre os objetos são governadas deterministicamente por uma causalidade cega. A natureza passa a ser considerada como uma “máquina”, um mecanismo em funcionamento. Os fenômenos físicos seriam assim explicados pelas leis do movimento (HOUAISS, 2015).

²⁶ Corpo negro é definido como um meio ou substância que absorve toda energia incidente sobre ele, nenhuma parte da radiação incidente é refletida ou transmitida. É uma classe de corpos que emite um espectro de caráter universal, ou seja, independente do material e da forma do corpo, dependente apenas da temperatura (USP, 2021).

Para ele, os efeitos dependem de suas causas. Foi este grande filósofo que reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas, o que teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Essas questões levaram os físicos a reconsiderar os problemas filosóficos, em especial, aqueles pertinentes à essência da matéria, bem como os problemas de natureza epistemológica (MORAES, 2005, p. 9).

Em 1913, Niels Bohr²⁷ complementou a teoria de Rutherford²⁸ sobre a posição do átomo. Assim, propôs-se uma nova teoria atômica sobre a passagem de energia pelo átomo. Dessa maneira, cada vez mais, o modelo quântico tornaria possível conceber a existência de fenômenos improváveis, como, por exemplo, a natureza probabilística da partícula, sua posição e velocidade.

Antes, porém, as mudanças de concepções relativas ao átomo, como no caso da onda-partícula, no modelo atômico proposto pelo físico Louis de Broglie, levantaram referências para a representação do átomo, estabelecendo o princípio de Broglie ou o princípio da dualidade. Essa hipótese envolve toda a matéria que é composta de elementos ou ligações químicas do átomo. Foi Broglie que aplicou a relação onda-partícula, que explica o comportamento do elétron, diferentemente do modelo corpuscular²⁹ para a luz, proposto por Isaac Newton.

Para o físico inglês, a luz era simplesmente uma rajada de partículas. Porém, a partir dos experimentos de Louis Victor Pierre Raymond, ou simplesmente Louis de Broglie, se permitiu observar que se tratava de um fenômeno bem mais complexo, posto que o comportamento dual da energia ora é onda, ora é partícula, afirmando que “a todo elétron em movimento está associada uma onda característica” (CARDOSO, 2021, s.p.), logo, o comportamento dualístico era a admitido e contrariava as proposições anteriores, sobre as órbitas circulares do elétron ao redor do núcleo.

Progressivamente, surgiram outras descobertas relativas ao átomo. No final da década de 1920, Heisenberg formulou o chamado princípio da incerteza. De acordo com esse princípio,

²⁷ Niels Henrik David Böhr. Físico dinamarquês conhecido por criar um dos modelos atômicos. Seu modelo ajudou a explicar a estrutura dos átomos e como as partes deles se comportam. Bohr ganhou o Prêmio Nobel de Física por seu trabalho com os átomos (BRASIL ESCOLA, 2021).

²⁸ Em 1912, Bohr foi à Inglaterra para trabalhar com o cientista britânico Ernest Rutherford. No ano anterior, Rutherford havia desenvolvido um modelo atômico. No modelo de Rutherford, elétrons muito leves, carregados negativamente, moviam-se em torno de um núcleo pesado e carregado positivamente. Bohr combinou a ideia de Rutherford com algumas ideias dos físicos Max Planck e Albert Einstein (ESCOLA BRITANNICA, 2021).

²⁹ Newton tentou justificar sua teoria afirmando que a luz se comportava como pequenas esferas, as quais colidiam elasticamente com uma superfície lisa, sendo refletida de modo que o ângulo de incidência fosse igual ao ângulo de refração. Assim, segundo o fenômeno da reflexão, Newton considerava a luz como constituída por um conjunto de partículas que se refletem elasticamente sobre uma superfície (MUNDO EDUCAÇÃO, 2021).

a natureza probabilística da partícula seria impossível de se prever. Conforme se lê em Polkinghorne:

O que tudo isso significa foi consideravelmente esclarecido por Heisenberg em 1927 quando formulou o seu famoso princípio da incerteza. Ele percebeu que a teoria deveria especificar o que ela permitia ser conhecida por meio de mensuração [...]. A ideia é encontrar em princípio, com que exatidão se pode mensurar a posição e o momentum de um elétron. [...] A ideia de Planck conclui que, quanto maior a frequência, mais energia aquele fóton está carregando. Como consequência, a diminuição do comprimento da onda sujeita o elétron cada vez mais por meio de um distúrbio incontrolável de seu movimento através de sua colisão com o fóton. [...] a decorrência disso é que se perde progressivamente o conhecimento de qual será o momentum do elétron após a mensuração de posição (POLKINGHORNE, 2016, p. 43).

Desse modo, Werner Heisenberg³⁰ propôs o princípio da incerteza, indicando que não seria possível determinar simultaneamente a posição e a quantidade de movimentos das partículas quânticas. Aliados a esses estudos sobre modelos atômicos, outros pensadores e filósofos colaboraram para a delimitação de tais teorias. De acordo com Thomas Kuhn (2017), em análise feita em seu livro *O caminho desde a Estrutura*:

Por um lado, na física newtoniana um corpo é constituído de matéria, e suas qualidades são uma consequência do modo como essas partículas estão organizadas e se movem. Na física de Aristóteles por outro lado, a matéria é quase indispensável, todavia, a presença de matéria é que fornece uma estrutura ao espaço. Essas observações ainda que simplificadas quanto incompletas, devem ilustrar de maneira suficiente como a física de Aristóteles corta e descreve o mundo dos fenômenos (KUHN, 2017, p. 31).

De acordo com Newton Macedo (2019, p. 17), tradutor que prefaciou *O Discurso do Método*, "Descartes, num esforço de desantropomorfização³¹ [...], tende a apreender a realidade tal qual ela é, em valor objetivo, e não tal qual se apresenta aos sentidos [...]". Seus critérios dedutivos defendidos sincronizavam com a abordagem indutiva de Francis Bacon³². Vemos que a tradição cartesiana, influenciou ideias de outros filósofos e, também, físicos.

Para Descartes, o sujeito pensante é o *res cogitans* e o corpo, a *res extensa*, ou coisa extensa. Contudo, em física, este ser pensante seria chamado de observador. Logo, o modelo cartesiano-newtoniano que constituía um sistema positivista, com base lógica reducionista, não teria mais possibilidades de traduzir a realidade e suas implicações.

³⁰ Físico alemão, Prêmio Nobel de física e um dos fundadores da mecânica quântica.

³¹ É a humanização da natureza, tanto a que se refere ao próprio corpo e subjetividade humanos, quanto a natureza exterior ao corpo, na qual o humano se ambienta, tornada mundo.

³² Francis Bacon é um dos fundamentadores das bases do conhecimento científico que surgiu no século XVI.

A obra de Thomas Kuhn trata de escritos que apresentam as especialidades científicas que “florescem” como novas e desenvolve argumentos que dizem respeito às explicações sobre paradigmas científicos, no qual concebe novamente a história das ciências, das estruturas taxonômicas³³. Assim, Moraes complementa:

Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas construções, com base em novos fundamentos. Em consequência inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigmas. A crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma, explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava (MORAES, 1997, p. 69).

Conforme a autora, os paradigmas são uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria da comunidade científica.

Em decorrência dos modelos padrões explicativos que não respondiam aos anseios em curso, emerge a crise de paradigmas que instiga uma nova forma de pensar na comunidade científica. Diferentemente da referida crise, as mudanças revolucionárias, com viés problemático, não permitem uma passagem repentina do velho ao novo de forma acumulativa, ou seja, “Nem se pode descrever inteiramente o novo no vocabulário do velho e vice-versa” (KUHN, 2017, p. 24). Nesse sentido, é possível compreender que a ciência não é linear ou cumulativa, mas permeada de mudanças significativas de pensamentos e hipóteses. A mudança de paradigma trata de uma série de mudanças, em que a ciência é uma investigação cognitiva empírica da natureza que se aperfeiçoa cada vez mais.

Nas notas iniciais do livro *Introdução ao pensamento complexo*, Edgar Morin (2015) faz menção às brumas e às trevas, pedindo-lhes licença para que se dissipem. A partir daí, explica que o conhecimento científico sempre teve como objetivo dissipar a complexidade dos fenômenos, resultando em modos simplificadores do conhecimento, produzindo mais cegueira que elucidação.

Dessa forma, o autor considera que a complexidade dos fenômenos justificaria pelo desafio ao pensamento simplificador, limitante e limitado, portanto, pensamento insuficiente para romper a teia de condições trazidas pelo mundo real, no qual o observador e o observado estão conectados e dialogam em um sistema complexo de fenômenos, que fluem de forma não

³³ Taxonômicas: relativas à ciência ou técnica de classificação.

clara, não certa e não simples, integrando todos os campos e articulações possíveis. De maneira inteligível e envolvente, Morin (2015) nos permite compreender que complexidade e completude não rimam em conceito ou valores:

Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas, ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência [...]. Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas, traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar uma das outras (MORIN, 2015, p. 6).

A despeito de todas as correntes filosóficas do pensamento, o que se pode afirmar é que a busca pela verdade é algo contínuo e insuperável. A diversidade de contextos e pontos de vista torna o conhecimento agregador de realidades. Para Morin (2015), o mundo físico, psicológico e sociológico carece de um despertar de consciência e que os métodos, à luz da razão. Esses mundos trazem mais cegueira do que conhecimento e que suas consequências ameaçam o próprio ser humano.

Diante disso, notamos que a organização do pensamento de forma fragmentada e hierarquizada afeta diretamente o sujeito pensante: *cogito ergo sum* (penso, logo existo), separando-o do objeto e propagando as consequências de um pensamento simplificador, de modo nocivo à sociedade atual e às próximas gerações. Ou seja, um paradigma científico pode promover o progresso, mas, isola-o dos outros grandes campos do conhecimento, sem a tessitura complexa. Edgar Morin (2015, p. 12) chama inteligência cega: “a inteligência que destrói os conjuntos e totalidades, isola todos os seus objetos de seu meio ambiente.” Assim, a realidade passa entre as fendas do conhecimento, produzindo uma visão mutilada do observador e da coisa observada.

De acordo com David Bohm (2007, p. 9) “o papel do pensamento e do conhecimento está relacionado às questões humanas, partindo de nossas reflexões pessoais, sobre identidade individual, ou até sobre nossos esforços em moldar uma civilização tolerante”. À vista disso, a cegueira do conhecimento ainda nos prende em uma realidade limitada, sem ações interativas e retroativas. Para tanto, a realidade fenomênica requer um pensamento complexo, que permita aberturas em cada campo da vida cotidiana.

O referido autor em seu livro *O pensamento como um Sistema*, afirma que a transformação individual possibilita a transformação coletiva. A obra apresenta a proposta de que o corpo, a emoção, o intelecto, o reflexo e o artefato passam a ser compreendidos como um campo contínuo de pensamento mutuamente informatizado. Desse modo, Bohm (2007, p. 11)

afirma que “esses componentes se interpenetram a tal ponto que somos forçados a ver o pensamento como um sistema – tão concreto quanto abstrato, tão ativo como passivo e tão coletivo quanto individual”. Em suma, um sistema complexo e articulado.

A complexidade do real exige mudanças significativas nas estruturas do próprio pensamento. Atualmente, não nos é permitido pensar em formatos de compartilhamentos, mas sim por uma perspectiva multidimensional, visto que os problemas compreendem as mais variadas ordens entrelaçadas: econômica, social, política, ideológica e educacional.

Diante da reflexão teórica e das concepções, mostramos que a epistemologia da complexidade não denota complicação, mas, enaltece a religação dos saberes, que implica na união entre as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Para tanto, faz-se necessária a reeducação dos educadores, tendo em vista que a maioria possui formação (inicial e continuada) realizada de maneira dissociada, compartimentada e fracionada, enquanto o real é enredado por incertezas e desordem, entremeadado de interações, diálogos e diferenças, de forma concomitante e contínua.

3.2 Nova era paradigmática: à aurora da revolução do pensamento

Enquanto seres vivos somos um complexo sistema, interligado de muitas informações. De acordo com Bohm (2007, p. 16), "uma das coisas mais óbvias de que há de errado com o pensamento é a divisão e a fragmentação. O pensamento divide as coisas em partes (bits) que não deveriam ser divididas". Compreender a Terra e o universo por meio de fragmentos é uma das constatações da necessidade de extensão do nosso olhar sobre o próprio ser humano, ou a violação dos sistemas vivos. Como sobreviver sem essa circularidade? Assim, explicam Maturana e Varela (1995, p. 67):

De forma semelhante, embora saibamos que os processos envolvidos em nossas atividades, em nossa constituição, em nossas ações como seres vivos, constituem nosso conhecer [...]. Mas, não temos outra alternativa, pois o que fazemos é inseparável de nossa experiência do mundo, com todas as suas regularidades: seus centros comerciais, suas crianças, suas guerras atômicas. Mas podemos tentar (e o leitor deve assumir isso como tarefa pessoal) nos conscientizar de tudo o que implica essa coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer, abandonando a atitude cotidiana de estampar sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, como se refletisse um mundo absoluto.

A nossa visão de mundo é descrita pela nossa própria experiência. Essa “experiência de qualquer coisa lá fora, é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 31). Entende-se

então, que a interdependência entre nossas ações faz com que o pensamento não mais se fixe dentro de nós e em forma de percepções que venham a operar o nosso pensamento, mas, aponte para possibilidades, conhecimentos complementares, explorações de áreas anteriormente não permitidas pela nossa própria consciência, programada para receber informações lineares e conclusivas. Essa nova visão aponta para um diálogo entre o todo e as partes, ou seja, a cosmovisão multidimensional.

Para Maturana e Varela (1995, p. 234) "tudo isso pode ser condensado no aforismo: Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer". Tudo que envolve conhecimento envolve experiência, ação, sem que se dispensem os elementos *observador* e a *coisa observada*, ou seja, toda interação resulta em algo.

No caso da linguagem, por exemplo, os autores esclarecem que "somos observadores e existimos num domínio semântico criado pelo nosso operar linguístico" (*Ibidem*, p. 234). De forma bem explícita, entende-se que o domínio linguístico faz parte do meio do ser humano por intermédio das interações possíveis realizadas por ele. Conseqüentemente, dentro desse organismo, os participantes passam a ter um domínio semântico, de significados e interpretações. De acordo com Dias (2014, p. 2)

[...] a linguagem é considerada uma produção da humanidade é constituída, portanto, como uma prática social. Por meio dela o homem tem a possibilidade de tornar-se sujeito, capaz de construir sua própria trajetória, tornando-se, assim, um ser histórico e social.

Assim sendo, a linguagem constitui a dimensão comunicativa, pois os sujeitos se constituem e se organizam por meio de interações sociais.

Para Maturana e Varela (1995, p. 97) "a dinâmica de qualquer sistema no presente pode ser explicada se mostrarmos as relações entre suas partes e as regularidades de suas interações, de forma a revelar sua organização". Nesse sentido, nada foge a essa cadeia complexa. Contudo, estabelecer as relações, religar saberes, não é simplesmente unir elementos dentro de uma organização por meio das suas interconexões é revelar o sentido da estrutura.

O ser humano apresenta elementos interdependentes em si, mesmo sendo sujeitos biologicamente semelhantes, não poderemos prever o que acontecerá com outro, baseado em um modelo de ser humano, pois, a previsibilidade faz parte de um sistema determinista, a previsão é limitadora. De outro modo, pode-se afirmar que não somos um conjunto de músculos e células, somos encontros e interações químicas que regulam as mudanças de forma dinâmica e até certo ponto, previsível. Somos dinâmicos, transformáveis.

Nisso, Petraglia (2011), em seu livro Edgar Morin - A educação e a complexidade do ser e do saber, nos fala sobre como a obra do autor tem trazido a incerteza como princípio norteador da humanidade, todos os processos sugerem a compreensão da contradição e do imprevisível. Afirma ainda

[...] a necessidade urgente de um pensamento que seja complexo, em todas as sociedades do globo e nas diversas áreas do saber, para que se compreendam os limites e a insuficiência de um pensamento simplificador não exprime as ideias de unidade e diversidade presentes no todo (PETRAGLIA, 2011, p. 51).

Nessa mesma perspectiva, Morin (2011, p. 6) nos fala da necessidade de o indivíduo desfazer-se das cegueiras que desviam as mentes do pensamento complexo: o erro e a ilusão. O autor afirma que o conhecimento, à luz da teoria da informação, está sujeito a erros, perturbações ou ruídos. Todavia, sendo as percepções do mundo traduções ou reconstruções, estas coisas correm risco, tal como mencionado, de ilusão e erro, posto que não representam um espelho da realidade externa.

Para Morin, existe uma zona invisível dos paradigmas, nos quais devemos levar em consideração. Nesse sentido, ele defende que um paradigma pode ser definido por:

Promoção /seleção de conceitos-mestres de inteligibilidade. Assim, a Ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, concepções materialistas, o Espírito, nas concepções espiritualistas, a Estrutura, nas concepções estruturalistas, são os conceitos-mestres selecionados/selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos (a desordem, o espírito, o acontecimento). Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou postas de lado e rejeitadas. Determinação das operações lógicas-mestras. O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo, preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). É ele que privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu (MORIN, 2011, p. 24).

Sendo assim, um paradigma se determina por meio de características e conceitos, controlando as teorias e os discursos. Ele se efetiva por prescrição e proscrição para a sua operacionalização lógica. Morin (2011, p. 24) afirma ainda que, “assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem, segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. Neste sentido, o autor avança concluindo que “há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza” (*Ibidem*, p. 24). Ou seja, um inclui o ser humano e a natureza, o outro promove a disjunção de ambos. Tais paradigmas, fechados em seus axiomas deterministas, tornam-se completos, e por oposição, simplificadores.

Para o Morin (2015, p. 68) “a complexidade surge onde o pensamento simplificador falha, todavia, complexidade não é completude”, ou seja, a simplificação do pensamento nos levou ao que o autor (MORIN, 2002, p. 6) explica como “irrupção maciça da complexidade no desenvolvimento das ciências”. Ou seja, nos fala de uma abertura para a entrada da complexidade de modo impactante no meio científico.

Desde Aristóteles e seus quatro elementos, desde a separação dos luminares da noite entre estrelas e planetas, desde a entrada em cena de galáxias, todo nosso conhecimento do cosmo esforça-se por distinguir, discernir, desfazer o emaranhado de informações múltiplas, por classificar e reduzir o múltiplo abundante ao mais simples inteligível (MORIN, 2002, p. 58).

Por meio das descobertas na área da física quântica, a repercussão no campo da filosofia promove a grande tomada de consciência³⁴, tendo em vista que as ideias de complementaridade, de incerteza, de contradição reconhecem o conhecimento como inacabado.

A palavra complexidade se desassocia do conceito usual que denota complicação. Por meio dos estudos sobre a teoria dos sistemas, a teoria da informação, da cibernética, e de conceitos de auto-organização no campo da biologia³⁵, é compreendida como elos de interdependência que se complementam antagonicamente.

Moraes (2008) afirma que trabalhar a educação a partir dos fenômenos da física e da biologia e de suas implicações filosóficas são um assunto polêmico, tendo em vista que não estamos acostumados a fundamentar nossas construções teóricas com base em outras áreas do pensamento. O mundo globalizado é complexo e diverso. Assim, os saberes precisam ser ecologizados e articulados, proporcionando a construção de novos caminhos. Estamos à aurora de um paradigma novo, que necessita despertar múltiplos movimentos em todas as dimensões possíveis, por meio de uma nova cosmovisão.

Durante as jornadas temáticas, a estratégia encontrada por Morin trouxe à discussão as contradições de um mundo globalizado, regido por um modelo de educação fragmentado, que afastava a realidade das suas múltiplas dimensões. Nisso, a principal preocupação do evento seria um projeto de regeneração humanista, voltado a integrar o sujeito à multidimensionalidade da vida, dando início a um processo de reeducação dos educadores.

³⁴ Refere-se “a consciência da complexidade humana” (MORIN, 2011, p. 88).

³⁵ Em biologia, conforme explica Morin (2015, p. 31) “as moléculas (do organismo) se degradam muito rapidamente, e todos os órgãos são evidentemente constituídos dessas moléculas; no mais, observa-se que num organismo, as moléculas morrem e se renovam, a tal ponto de que um organismo resta idêntico a ele mesmo ainda que todos os seus constituintes se renovem.” De acordo com Morin (2015, p. 31), a ordem auto-organizada só pode se complexificar a partir da desordem, ou melhor, já que estamos numa ordem informacional.

3.3 A complexidade e a reintegração do ser e do saber

Se por um lado Morin (2015, p. 18) trata a complexidade como uma epistemologia com raízes profundas, cujos princípios estão em contínua frondescência rumo ao diverso, de outro, o autor também afirma que a superação da unidimensionalidade implica em uma “reorganização em cadeia do que entendemos pelo conceito de ciência” Diante disso, passaremos a analisar as relações e associações combinatórias elaboradas por Morin (2015), baseadas na teoria dos sistemas, constituindo os princípios da complexidade.

Desde a complexidade física e macrofísica, os sistemas são unidades repletas de partes que se constituem e se complementam entre si, com a finalidade de realizar um fenômeno organizacional/complexo. Morin (2015) utilizou-se dos estudos da cibernética e teoria dos sistemas para desenvolver os princípios da complexidade. Contudo, o autor deixa claro que a intenção, ou seja, o desenho do projeto complexo, não pretende reintegrar o sujeito ao meio, sem, contudo, ditar regras. O que ele classifica de um “movimento com duas frentes, aparentemente divergentes, antagônicas e inseparáveis” (MORIN, 2015, p. 25). Em outras palavras:

O próprio desenvolvimento da ciência física que se consagrava ao revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original, simples (o átomo), desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se no universo, um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo o princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade macrofísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo (MORIN, 2015, p. 14).

A complexidade do real, segundo o autor, está diretamente relacionada à patologia da mente, do pensamento, quando no campo das ideias, continuamos vivendo uma barbárie e a civilização do pensamento de espírito pré-histórico.

De acordo com Morin (2018, p. 9), “a ciência é intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa. E é essa complexidade específica que é preciso conhecer”. Eis do que trata uma ciência com consciência, ou seja, de um modelo de pensamento científico que possua um cerne cujas diretrizes sejam a ordem, a desordem e a organização, e que se complementem e se articulem, tal qual a estrutura do átomo, constituída de partículas infinitamente pequenas que compreendem toda a matéria da qual é formado o universo. Para Nicolescu (1997), a

contradição é inerente ao mundo das partículas, que possuem uma tendência para a heterogeneização em um mundo que parece superficialmente dedicado à homogeneização.

Assim, o conceito de *Unitas Multiplex* se estabelece em um único átomo, o qual sozinho ainda o será. Uma infinidade deles representam a humanidade, a natureza, a vida e a realidade, portanto, "compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade no múltiplo, a multiplicidade do uno" (MORIN, 2000, p. 55), logo, a concepção do pensamento deve reatar com essa consciência de diversidade.

É de se esperar que as transformações que começaram a arruinar a concepção clássica de ciência vão continuar em verdadeira metamorfose [...]. Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve se tornar complexo (MORIN, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, a ruptura paradigmática traz em si o problema da objetividade, e rebate a crença de que a ciência seja o reflexo do real. A ciência dividida em departamentos, isola os saberes, fazendo com que prevaleça a hiperespecialização. O inconveniente é tornar o conhecimento alocado em uma impossibilidade de ser pensado, repensado, discutido, esvaindo toda a consciência da qual clama a própria ciência, que não pressupõe ignorância, fechamento ou acúmulo.

Há todo um regulamento estrutural que submete o pensamento a uma objetividade da verificação experimental. Diante disso, o conhecimento científico é pautado pelo caráter objetivo. Todavia, a instituição científica suporta "as coações burocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá" (MORIN, 2018, p. 20). Ou seja, para o autor, o conhecimento científico também se torna manipulador e manipulável.

Entretanto, para Morin (2002, p. 26), o conhecimento precisaria ter "campo e jogo aberto, " no qual os espíritos humanos poderiam "conceber como e em que condições culturais as ideias se agrupam, se encadeiam, se autodefendem, se automultiplicam, se auto propagam". Para o autor, o grande desafio deste século e do século XXI, é algo "ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar o pensamento, de religar, e ao mesmo tempo, diferenciar" (*Ibidem*, p. 21). Ou seja, diante das necessidades de contextualização e religação de saberes, a ciência está exigindo uma nova compreensão da realidade.

A evolução no campo da física, partindo da investigação de partículas elementares do átomo, redirecionou o mundo das experiências para a relação complexa entre a matéria e o universo. O mundo fenomênico se tornou uma vastidão de incertezas, cujas vias nos permitem navegar no mar da multidimensionalidade, em que a participação do sujeito no processo de conhecimento pode ocorrer em infinitas vias articuladas. No campo educacional, a reforma do pensamento reintegra o ser e o saber. De acordo com Moraes e Almeida (2012, p. 29):

[...] atualmente, o desafio na busca de possíveis soluções para os problemas da humanidade, no setor educacional e nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, tem por base a busca de um novo referencial cujas bases estejam no respeito e em novas compreensões da natureza e do ser humano.

Emergem saberes especializados no cenário da educação de surdos mediante a interpretação de leis e políticas de inclusão específicas e suas diversas interpretações, as quais mediante à imposição legal, poderão ser compreendidas como único caminho. Nesse sentido, Foucault (2006, p. 248) alerta, que “o trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, por meio das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados”. Logo, as regras devem ser avaliadas e problematizadas.

Diante dos desafios culturais, sociopolíticos e intelectuais, a reforma paradigmática deve revelar a interdependência entre os desafios, a fim de compreender fenômenos complexos e suas interações.

3.4 Entre as tramas da complexidade

Para além do sentido semântico da palavra "complexo", proveniente do latim “*complexere*”, que significa “abraçar”, é imprescindível discutir sobre os pressupostos epistemológicos da complexidade e os princípios que guiam o pensamento complexo. Do rompimento com as certezas da física clássica ao desenvolvimento da física quântica, desde a ruptura do determinismo à natureza dos processos e fenômenos podem ser entremeados de surpresas.

Assim sendo, uma reforma no pensamento vem se tornando cada vez mais necessária e essencial à manutenção da vida humana. Os fenômenos de toda natureza sempre estiveram abertos a novos caminhos de exploração. Nesse aspecto, tomemos como exemplo, a crise sanitária que acometeu o planeta em 2020, tomando proporções imprevisíveis.

Tal acontecimento tomou a forma de uma crise amplificada em fatores pré-existentes, cujas ramificações nascem no passado e refletem na forma de agir das pessoas. Gerou e ampliou impactos econômicos, sociais, ideológicos, psicológicos, políticos e educacionais, os quais repercutirão na humanidade por um tempo indeterminado. Notadamente, o impasse sobre o qual nos acometerá no futuro dependerá de uma rede de ações a serem pensadas hoje, posto que vivemos em uma sociedade na qual tudo se encontra entrelaçado à realidade que nos cerca.

Nesse sentido, cabe-nos a afirmação de D'Ambrosio (1997, p. 83): “o homem é o único ser vivo capaz de ter noção do tempo, capacidade de explicar”. Ou seja, o potencial da explicação é do ser humano por meio das formas de comunicação, cujos signos e significados nos possibilitam interpretar a realidade, enredar e tecer informações e saberes, relacionar conhecimentos e promover transformações. Melhor dizendo, a comunicação por meio da linguagem não é restrita ao ser humano, todavia, somos os únicos seres capazes de usá-la de forma potencial para promover inúmeras formas de conhecimento, interligando-os às suas diversas áreas, e justamente, na perspectiva do diálogo entre os saberes.

Diante do que foi exposto, tomamos a afirmação de Japiassu (1976, p. 15), de que “disciplinas dissociadas representam a humanidade desmembrada, é uma ciência em migalhas”. Em outras palavras, a dissociação do saber reflete e compromete a vida do ser humano, o rompimento com o pensamento fragmentado é um dos nossos maiores desafios do mundo contemporâneo, isso requer atitudes de contextualização que envolvem desde a ciência a ações políticas.

Desse modo, Morin (2002, p. 17) afirma que "a maneira de pensar como utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar". Entretanto, o autor nos diz que a complexidade é um caminho, mas não a resposta.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015, p. 13).

Essa tessitura complexa é intrínseca socialmente, que por sua vez, forma redes que se conectam. Toda essa dinâmica interativa – acontecimentos, ações, interações etc. Contudo, entende-se que essas interconexões geram graus diferenciados de incertezas.

Quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável (MORIN, 2007, p. 14).

Hoje, no contexto da *internet*, com mais visibilidade, tudo está mais interligado. Portanto, não há linearidade e proporcionalidade nos eventos. Isso nos estimula a ter uma visão diferenciada do mundo, contrária à visão do saber mecanicista (causa e efeito), compreendida de forma separada e dispersa.

Assim sendo, a questão paradigmática não se limita às questões epistemológicas ou metodológicas, pois contempla “o questionamento dos quadros gnosiológicos (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade), os quais se referem aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e o pensamento” (ESTRADA, 2009, p. 86). Desse modo, a ampliação do repertório³⁶ da realidade, a ruptura das fronteiras entre os conhecimentos, são elementos importantes para a educação, principalmente, para o enfrentamento das incertezas. Para clarear tal compreensão, detalhamos, a seguir, os elementos que constituem a epistemologia da Complexidade.

3.4.1 A epistemologia complexa: os veios da trama

Um novo paradigma não vem para invalidar o anterior (o clássico). Ao invés disso, redimensiona limites e explora a releitura pragmática, não para provocar a exclusão do antecedente. Desse modo, as múltiplas mutações e organizações de um fenômeno resultam de construções e reconstruções que acolhem o conceito do pensar complexo, abordando a ordem e a desordem, o sujeito e objeto, o complementar, o antagônico e o dialógico.

Ao associar as ideias sobre o uno e do múltiplo, o processo princípio da complexidade, não reduz, mas concebe um sistema na totalidade, de modo complementar por meio de uma lógica de recursividade. Todavia, o conceito de pensamento complexo se inicia nas ideias de injunção de polos, porém, não que sejam imprescindíveis ao processo a ordem e a estabilidade. Diante disso, Morin (2018) assegura que o conflito é fecundo e a ciência é fundamentada na complexidade do conflito.

³⁶ Na Teoria da informação, o conceito de repertório se refere ao nível de conhecimento do receptor, o seu nível cultural, a sua instrução; é todo conhecimento armazenado, que modifica e confirma os ideais do ser. Os elementos de percepção são ordenados e tirados de um repertório.

Os conceitos baseados nas teorias: de sistemas, na cibernética e na teoria da informação nos estudos da termodinâmica, precisam da desordem para gerar a energia, embora seja um processo de regulação.

No sistema termodinâmico, há uma estrutura interna, no qual as moléculas sempre carregarão uma energia associada que resultam em troca de calor e transferência de temperatura (conservação, variação ou modificação interna do sistema). A energia é um fenômeno que pode ser transformado ou transferido.

O sentido que Einstein buscou para o entendimento dos fenômenos quânticos em um fazia oposição a uma mera descrição empiricamente adequada.

Einstein resolveu esta tensão invocando a distinção entre as realidades objetiva e fenomênica discutidas na seção anterior. Tanto a direcionalidade temporal, quanto a indeterminação de processos macroscópicos, são partes da realidade fenomênica e assim não estão em conflito com a atemporalidade da realidade objetiva. (FREIRE, PESSOA, BROMBERG, 2011, p.197)

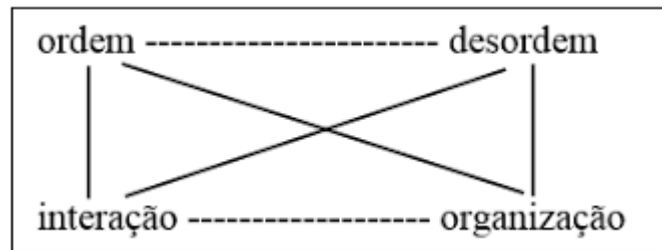
Assim, De Broglie em 1961, apresentou a termodinâmica do corpo isolado, cujo objetivo principal era encontrar uma relação entre o princípio da mínima ação da mecânica com o princípio da termodinâmica, em que A é a grandeza ação e k a constante de Boltzmann, e S é a entropia.

A Entropia é uma grandeza da termodinâmica que mede a desordem das partículas de um sistema físico. De acordo com a Lei da Termodinâmica, quanto maior for a desordem de um sistema, maior será a sua entropia. Tais grandezas macroscópicas, como a temperatura e entropia, são médias temporais definidas somente no limite de tempo infinito, de forma aproximada. Assim sendo, a segunda lei da termodinâmica não seria uma lei exata, mas apenas uma regularidade estatística.

As medições físicas não revelam essas próprias entidades objetivas, mas suas representações, que são grandezas não-invariantes, que não são menos reais, entretanto, a sua realidade é fenomênica.

Nesse sentido, Morin (2003) explica que as coisas se complexificam dentro de um processo de desenvolvimento. Ou seja, um universo extremamente organizado seria apenas um universo aleatório, sem a capacidade de criação ou renascimento. Diante dessa leitura, o autor examina o universo dentro de uma relação de ordem e da desordem, como mostra o Tetragrama a seguir:

Figura 2 - Tetragrama de Morin

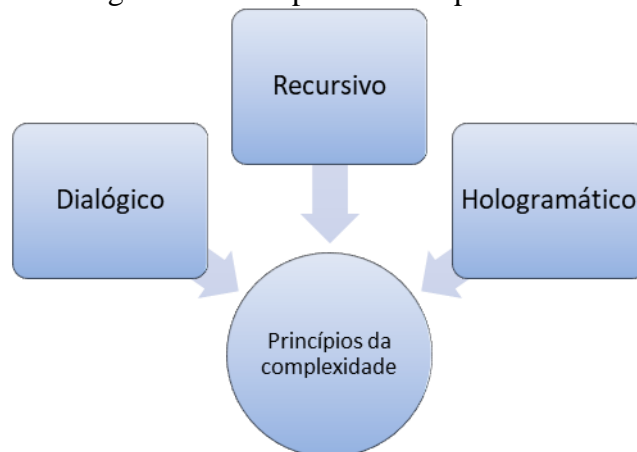


Fonte: Morin (2003, p. 204).

A visualização do universo é percebida por meio de interações e organizações nas quais umas retroagem sobre as outras. Assim, a **Figura 2**, o tetragrama de Morin, estabelece a ideia de diálogo e associação entre os termos.

Para Morin (2003), a contradição e o imprevisível, a pluralidade e a unidade, a ordem e a desordem, se estabelecem a partir da convivência com eles, pois esse é o fundamento do pensamento complexo, que distingue, mas não separa. Diante disso, o autor define três princípios fundamentais que podem ajudar a pensar a complexidade. São eles: dialógico, recursivo e hologramático, conforme dispostos na **Figura 3** a seguir.

Figura 3 - Princípios da Complexidade



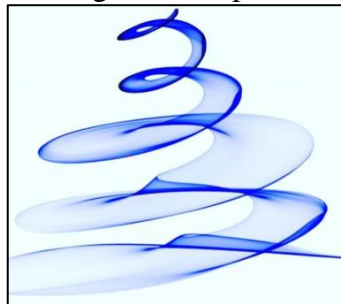
Fonte: Morin (2015, p. 73).

O princípio dialógico pode ser definido “como a associação complexa (complementar/concorrente/antagonista) de instâncias, necessárias conjuntamente à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN, 1996, p. 95). Tal princípio enfatiza as divergências e conciliações, traduzindo o que o autor compreende por dualidade no seio da unidade, a comunicação relacional.

O princípio recursivo “[...] é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Temos um exemplo, do indivíduo, da espécie e

da reprodução” (MORIN, 2015, p. 74). Ou seja, a recursividade concebe que tudo que é produzido retorna ao que o produziu, constituindo um processo de auto-organização. Tal ideia de recursividade é representada por uma espiral crescente, justamente porque demonstra a ideia circular de efeito e causa. Como já fora posto, a ideia da ordem e da desordem é fundamental na constituição de um paradigma. Um termo se remete ao outro, favorecendo uma circularidade de movimentos. Eis uma representação do princípio recursivo:

Figura 4 - Espiral



Fonte: Facebook (2021).

A **Figura 4** projeta a ideia de que há um processo de transformação, que parte do seu estado original. Durante o processo, os fenômenos são submetidos a fases de desorganização, desestabilização, assim, de acordo com Morin (2018), estes são necessários para que a ordem, desintegrada, possa vir a se reestabelecer em um novo contexto. Esse autor nos fundamenta que,

A reorganização permanente e a autopoiese constituem categorias aplicáveis a toda a ordem biológica e a ordem sociológica humana. Uma célula está em autoprodução permanente por meio da morte de suas moléculas. Um organismo está em autoprodução permanente por meio de suas células. Uma sociedade está em autoprodução permanente por meio da morte dos seus indivíduos. Ela se reorganiza incessantemente por meio de desordens, antagonismos, conflitos que minam sua existência e, ao mesmo tempo, mantém sua vitalidade (MORIN, 2018, p. 300).

De acordo com Maturana e Varela (1995), as teorias geneticistas tendem a subordinar o fenomenal ao generativo, enquanto as teorias de auto-organização tendem a subordinar a ideia de autorreprodução à sua autoprodução. Com a cibernética e a teoria de sistemas, houve alguns avanços para a teoria da organização e sobre a reintrodução do sujeito à realidade. De outro modo, Maturana e Varela (1995, p. 33) nos explicam a existência independente do observador, ou seja, a realidade e a ilusão de percepção são algo independente do sujeito.

Retomando a ideia de consciência da realidade, o processo de organização pode ser concebido dentro de um sistema vivo. No caso do conhecimento, este pode organizar-se e

reorganizar-se, mantendo a transformação constante. Dentro de um contexto educacional, um sujeito se constrói e se desconstrói, num devir constante do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nesse dialogismo de processos e de instabilidade, está inserido o pensamento ecologizante, no qual o indivíduo/sujeito se situa inseparável do seu ambiente, e dos quais fazem parte, a cultura, a economia, a política e o social (MORIN, 2007). Nesses processos, somos produtos da sociedade e produzimos também as características que as representam (*Ibidem*, 2007). No caso, os indivíduos pertencentes a esse sistema trazem a cultura e a linguagem resultantes desse movimento contínuo e circular.

Os princípios do pensar complexo passam a nos fornecer subsídios para a compreensão do real, sem deixar de lado as interferências, os ruídos, a recursividade, e, sem dúvida, a ideia hologramática, presente em todos os sistemas vivos. Para Morin (2005, p. 302), o Princípio hologramático advém da ideia de holograma, “Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado”. O autor denomina comportamento emergente³⁷ a diferença entre o todo da soma das partes.

Nesse sentido, Morin (2018) afirma que a complexidade é um desafio, no qual o objeto possui diferentes tipos de observadores, cujas percepções se dão em virtude da multidimensionalidade da realidade ou das realidades, nas quais os observadores adotam uma postura de contextualização do saber. Ou seja, a observação do fenômeno não encerra em si, mas faz com que venham à tona o sentido do conhecimento, os modos de conhecimento, a transformação e reconstrução de conceitos, amalgamados em princípios descontextualizados em relação aos problemas da atualidade. O pensamento complexo nos faz compreender que todas as relações de nossa vida são multidimensionais.

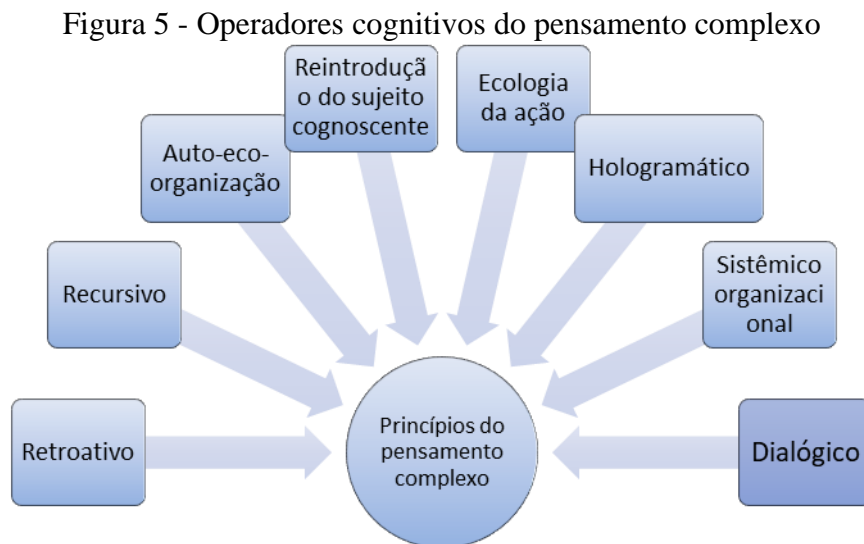
A hegemonia do paradigma simplificador, que reduz e separa, necessita de uma mudança que compreenda a complexidade das estruturas, sejam elas mentais, organizacionais, pois, estamos diante de sistemas extremamente complexos. Dessa maneira, Santos e Sommermam (2009, p. 17) afirmam que a educação precisa resgatar o elo ora desmembrado/separado/perdido, pois “[...] o princípio hologramático coloca aos professores o dilema posto pelas estruturas disciplinares e fragmentárias do ensino”, pois os processos são inseparáveis, indivisíveis e dependentes entre si.

O mundo científico repousava sobre a ordem, a regularidade e a certeza, a separabilidade, a recusa da contradição. A nova postura simboliza a articulação dos contrários,

³⁷ Multiplicidade de interação simples, oriundo dos sistemas complexos.

da razão, da emoção, do corpo e da mente. Temos então que o próprio indivíduo é uma estrutura humana tão abrangente e complexa, que ainda se constitui um território de incertezas.

A seguir, apresentamos o que se caracteriza como operadores cognitivos, nos quais Moraes (2014), norteada pelos estudos sobre o pensar complexo, sistematiza-os como recurso ou ferramenta para facilitar o entendimento sobre a complexidade e a religação dos saberes.



Fonte: Moraes (2014, p. 7).

Para direcionar a compreensão dos princípios do pensamento complexo (conforme destacados na **Figura 5**). Moraes (2014) destaca que no princípio sistêmico-organizacional, o todo retroage sobre as partes, portanto só funciona adequadamente quando as partes funcionarem como partes.

O todo retroage sobre as partes, enquanto estas desempenham a sua função, proporcionando um funcionamento adequado ao conjunto. Quer dizer, existe uma dinâmica relacional entre o todo e as partes, e em conjunto precisam ser analisadas.

para ser autônomo, tenho de depender do meio exterior; para ser um espírito autônomo, tenho de depender da cultura de que alimento os meus conhecimentos, a minha faculdade de conhecimento e a minha faculdade de julgar. Assim, somos levados a pensar conjuntamente em duas noções que até agora se encontravam separadas, porque durante muito tempo não podíamos compreender a autonomia do ponto de vista científico, visto que o conhecimento científico clássico só conhecia o determinismo (MORIN, 2002, p. 4).

Em um ambiente de formação, todos os elementos trabalham para que os objetivos, previamente organizados sejam alcançados, no entanto, cada um, em seu próprio nível de autonomia, atende ou exerce a uma determinada função, de modo que o conjunto trabalhe de

modo articulado. Da mesma forma, no conjunto da pesquisa, devem ser considerados a relação que cada elemento exerce sobre o objeto. Se estudarmos de forma isolada cada elemento, não conseguiremos uma compreensão suficiente do todo.

O segundo princípio é o hologramático que se refere ao entendimento que o todo está inscrito na parte e, dessa forma a sociedade está presente no indivíduo (linguagem, cultura, singularidade) como reflexos no mundo biológico e no sociológico, como indica Morin (2015). Desse modo, entendemos desta representação de que cada membro de determinada sociedade traz consigo elementos que a pertencem, como as características culturais e da linguagem. Logo, este princípio se traduz na ideia de que o todo está inscrito na parte e na interação dessas partes.

Para tanto, Peixoto (2019, p. 53) nos explica que isso significa dizer que “tudo está interligado, tudo o que acontece fora da sala de aula, tudo que pode ser considerado ‘externo’ produz efeitos resultantes e interferentes no processo educativo, na maneira de estabelecer interação entre professor e alunos, enfim, nada é neutro”, tampouco permanece estável.

Dessa forma, a dinâmica da causalidade não linear se traduz no princípio retroativo, que é aquele que nos mostra que causas agem sobre os efeitos e os efeitos sobre as causas, adquirindo novas características ou mudanças, provando um efeito de adaptação durante um processo, um fluxo de mecanismos reguladores.

[...] na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Na sua forma mais positiva, o feedback é um mecanismo amplificador; por exemplo, na situação de apogeu de um conflito: a violência de um protagonista desencadeia uma reação violenta que, por sua vez, determina outra reação ainda mais violenta (MORIN 2000, p. 16).

O princípio da recursão organizacional remete à recursividade, que consiste no fato de que os produtos e efeitos são produtores e causadores do que se produz. Estes ultrapassam a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. Nesse processo, como afirma Morin (2007), somos produtos da sociedade e produzimos também as características que as representam. No caso, os indivíduos pertencentes a esse sistema trazem a cultura e a linguagem resultantes desse processo contínuo e circular. Assim, também na educação, o conhecimento é produzido pelos alunos e pelo professor, pois o conhecimento retroage sobre o educador durante cada etapa do processo.

O operador cognitivo que estabelece a relação de interdependência é o princípio da auto-eco-organização, que se vale da autonomia e dependência do próprio ser humano em relação ao mundo e ao seu ambiente e “prevê a relação autonomia/dependência que diz que o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto no qual vive e de

seus fluxos nutridores” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42). Nesse processo, então, o sujeito transforma-se, constrói sua identidade e está sempre num movimento de aprendizagem.

Esses conceitos não podem ser concebidos separadamente, ou seja, um sem o outro. Apesar de apresentarem como diferentes, são complementares e desencadeados para transformar. Cabe exemplificar os processos formativos, em que a autonomia do aluno de se organizar poderá ser facilitada pelo professor, o qual possibilitará um novo processo de auto-organização, considerando as diversas situações de interdependência e autonomia dentro da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, Morin afirma:

[...] a autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação à uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos (MORIN, 2007, p. 118).

Segundo descreve Morin (2015, p. 17), “nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem”. Dessa forma, o pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que teriam, por propensão, que se excluírem, contudo

[...] esse princípio ligado à educação é, portanto, substancial, tendo em vista, que não é possível conceber os fenômenos educativos distantes do diálogo. Para que haja diálogo, é preciso romper com as relações de dominação e verticalidade nas quais não se sustentam condições de abertura e participação, o que só colabora para que haja subordinação, submissão e opressão. (VIDAL, 2019, p. 67).

O princípio dialógico “pode ser definido como a associação complexa de elementos complementares e antagônicos. “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade[...]” (MORIN, 2011, p. 73). Assim, se estabelece o princípio dialógico, que produz uma relação entre os contrários, que articula, complementa e dialoga com o antagônico.

No princípio ecológico da ação, há um sistema ecologizado³⁸, ou seja, um processo no qual os seus agentes influenciam a ação, formada dentro de um sistema de interação, retroação e cooperação. O pensamento ecologizante proposto por Morin, “situa todo o acontecimento,

³⁸ Para Peixoto (2019), um pensamento ecologizado é aquele que reconhece que tudo está interligado.

informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural” (2000, p. 25). Ou seja, toda ação é sempre uma ação ecologizada, por causa do processo de interação, retroação e cooperação. Nesse sentido, para promovermos processos de aprendizagem, não podemos dissociar o conhecimento da vida humana e da relação social.

Partindo desse princípio, ao olhar uma sala de aula não podemos definir exatamente como será a aula dada pelo professor, uma vez que esta sofrerá sempre a influência dos demais sujeitos envolvidos no processo e dos demais aspectos relacionados à condição do ambiente de aprendizagem. O planejamento será sempre um norteador necessário, que possibilitará mais sucesso quando se leva essa imprevisibilidade em conta (PEIXOTO, 2019, p. 55).

Por último, temos o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente, que resgata e reintroduz o sujeito, como autor de sua história no processo de construção do conhecimento, que possui cultura, sentimento, história e está presente na construção do conhecimento. Morin (2015, p. 23) nos diz que se trata de “repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica”. São princípios-guias que não expulsam a lógica clássica, mas que as reintegram a este universo.

A essência do pensar complexo tem por base o enfrentamento das incertezas. Na elaboração das estratégias, devemos unir e contextualizar os fatos e fenômenos. Esse processo de organização, perpassa entre a ordem e a desordem, rompe com a linearidade e estabelece “a troca de uma rigidez lógica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas” (MORIN, 2015, p. 26), em que se reintegra e o que estava compartimentado.

A reforma do pensamento requer abertura para o imprevisto e o novo. Haverão de existir mudanças na educação, na produção de conhecimento, que colaborem para os novos cenários que se apresentarão diante das mudanças do mundo contemporâneo. De acordo com Moraes (1997, p. 117), as “transformações do mundo atual pressupõem novas formas de convivência”. A exemplo da desordem mundial provocada pela pandemia por Covid-19, desencadeou-se a desestruturação de sistemas pré-formatados, de ambientes de trabalho na sociedade e nas formas de relacionamento. A exemplo dos grupos de *WhatsApp*: familiares, empresariais e educacionais. Outra mudança é a dos escritórios para casa, conhecidos por *home office*³⁹. Nesse

³⁹ *Home office* é a tradução para “escritório em casa”. Faz referência ao tipo de trabalho realizado em casa, tornou-se uma opção ao trabalho presencial na época da pandemia por Covid-19.

contexto, os indivíduos precisarão constantemente reaprender o mundo, desestabilizado por uma situação que foge ao controle humano.

Não há unidade de atitude, tampouco uma convergência de ideias em relação ao combate ideal de uma pandemia mundial. Os contextos locais e a cultura interferem e repercutem consideravelmente nas diversas dimensões humanas da sociedade terrena. Logo, entendemos que o princípio hologramático se apresenta no mundo biológico e sociológico.

De fato, os princípios do pensamento complexo estão presentes na interconectividade global, ou seja, na multidimensionalidade dos atores humanos e dos fenômenos. Entretanto, novas eras surgem e com elas a necessidade de religar saberes, reforçá-los, a fim de transformar o meio pelo qual as diversas informações são distribuídas. É preciso compreender as mudanças por meio da abertura do pensamento, sem a qual se impossibilita a criação de novas estratégias. Velhos paradigmas estagnados não reformam pensamentos, é preciso a incorporação do novo ao já existente.

Para Moraes (1997, p. 133), “as sociedades que não souberem compreender as mudanças e que não proporcionarem a todos os seus membros a oportunidade de uma educação relevante, ficarão à margem dos acontecimentos históricos”. Para tanto, o desafio é a aprendizagem constante de indivíduos para viver em uma sociedade em contínua transformação. Mas, como prepará-los?

Para Morin (2015, p. 27), “a reforma virá do interior, através do retorno às fontes do pensamento europeu moderno: a problematização”. Hoje, não basta problematizar o ser humano, deve-se problematizar a ciência, a técnica - o que acreditávamos ser a razão e era, com frequência, uma abstrata racionalização.

Estamos vivendo em um mundo de realidades locais e globais incertas. Repensar a educação com propostas coerentes com a realidade do planeta requer processos de formação que reúnam o compromisso com a consciência humana, que envolvam processos de inclusão, estratégias criativas de pensamento e capacidades dialógicas.

Nesse sentido, tomando por base Paulo Freire (1987), quando fala da aprendizagem coletiva: ninguém ensina ninguém e ninguém aprende sozinho. Estamos envolvidos na responsabilidade de desenvolver articulações e atitudes de cooperação que a aprendizagem e o ensino requerem. Dessa forma, não somente precisamos dispor de conhecimentos e informações, pois,

[...] a sociedade da informação do nosso tempo coloca à nossa disposição, instantaneamente, volumes grandiosos de informações, tornando praticamente impossível o acesso a aquilo que realmente necessitamos [...] A multiplicação da

informação gera uma quantidade de resíduos e, inclusive, lixo intencional (MORAES, 2010b, p. 11).

Somos herdeiros de um paradigma educacional que não se acostumou a perceber outros níveis de realidade, além de romper com a dualidade. Conforme explicita Moraes (2010, p. 16), “trabalhar a complexidade do conhecimento amplia a capacidade de percepção, de visão e de percepção, não apenas do docente, mas também do discente”. Nesse sentido, desenvolver a compreensão da dinâmica complexa nos ajudará a romper a lógica binária e estender significados, e abrir caminhos para a religação de saberes.

3.4.2 Arcos do conhecimento⁴⁰: diálogos e caminhos para a religação dos saberes

A multidimensionalidade da realidade também é representada nas artes literárias. A exemplo disso, Guimarães Rosa, que nos traz sob o olhar de Riobaldo, narrador-protagonista de *Grande Sertão – Veredas*⁴¹, a seguinte frase: “A vida é ingrata no macio de si; mas **transtraz**⁴² a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado” (ROSA, 1956, p. 307, grifo nosso). Nessa obra de ficção, o dialogismo, o bem e o mal, Deus e o diabo, o amor e o ódio, a morte e a traição, tecem a história do jagunço em busca de respostas para os seus questionamentos e incertezas.

Diante do exemplo encontrado na narrativa, reforçamos que a nossa realidade é o nosso mundo, posto que este é sistêmico, é organizacional e repleto de incertezas. Ademais, o ser humano, que é multidimensional, se constrói e se reconstrói por meio de sua visão de mundo, que se revela ao longo das suas experiências vivenciadas, do ambiente social, do aspecto econômico, climático, regional, dentre outras. Nesse sentido, Moraes (2010, p. 33) destaca “que cada um traz consigo a sua lógica”, não diferindo também com a realidade educacional, que carece de um pensamento que religue o ser humano e a sua realidade.

É válido elucidar que emergem no processo educativo as dimensões ontológicas e epistemológicas. Não podemos separar sujeito e realidade, ensino-aprendizagem, educador e educando, sujeito e cultura, subjetividade e objetividade, indivíduo, sociedade e natureza. Ou seja, elementos mutuamente essenciais e complementares. Epistemologicamente falando, a natureza organizacional da matéria, que “traz consigo suas leis e suas lógicas, e

⁴⁰ A expressão remonta à ideia de Nicolescu de que o conhecimento é lançado de um arco com quatro flechas.

⁴¹ Romance de João Guimarães Rosa, escritor regionalista, publicado originalmente em 1956.

⁴² A literatura de Rosa é rica em neologismos. O prefixo do termo **transtraz** significa *além de; através*, forma uma nova palavra que pode significar que a vida ultrapassa o fel do desespero e revela a esperança. Grifo nosso.

consequentemente, seu conjunto de valores” (MORAES, 2010b, p. 37), e revela a importância de uma prática educacional que reconheça a diversidade.

Além disso, as exigências do mundo requerem uma conexão bem mais ampla que a relação ou complemento entre disciplinas. Nicolescu (1997, s.p.), aponta para a necessidade de “estabelecer as pontes entre as diferentes disciplinas e entre essas disciplinas e os significados e nossas habilidades interiores”. Para o autor, o vácuo quântico está repleto de possibilidades, onde

Esse processo implica uma abertura multidimensional da Universidade em direção à sociedade civil; em direção a outros lugares de produção do novo conhecimento; em direção ao espaço-tempo cibernético; em direção aos objetivos da universalidade; em direção à redefinição dos valores que governam sua própria existência (NICOLESCU, 1997. s.p.).

Para o físico, o aumento dos saberes disciplinares promove barreiras à comunicação e à compreensão. Desse modo, somos impulsionados a direcionar os dardos do pensar complexo e a lançá-los, contudo, não sem a olhadura⁴³ reveladora da percepção do mundo, que permite a abertura para novas direções. Todavia, a realidade exige pontos de mediação para a compreensão do fenômeno. Neste sentido, Nicolescu (2000, p. 11) nos fala que tal processo de “babelização”⁴⁴ não pode continuar sem colocar em perigo a nossa própria existência. Ou seja, a desfragmentação é uma necessidade indispensável à manutenção da vida, assim como um coro de vozes, necessita de uma tessitura para funcionar.

O advento de uma cultura da integralidade que poderá contribuir para a regulação das tensões econômicas, culturais, emocionais e espirituais, ameaçadoras da vida no planeta Terra, é obstaculizado sem um novo tipo de educação que leve em conta as várias dimensões da realidade e as múltiplas referências do ser humano (NEFFA; NEFFA, 2020, p. 13).

O processo educativo deve exigir maior foco no sujeito. Isso demanda uma cosmovisão que requeira o estabelecimento do diálogo entre sujeitos e saberes. Nesse sentido, vale ressaltar que a base desse processo é centrada, mais precisamente, no princípio da reintrodução do sujeito cognoscente, que reintegra o sujeito do seu ao próprio processo de conhecimento. Assim sendo Moraes e Navas (2015, p. 23) afirmam que precisamos entender “como operar a passagem de uma educação baseada no paradigma tradicional da ciência, pautada na disjunção do saber e da

⁴³ O vocábulo ‘olhadura’, de acordo com o dicionário Houaiss, no sentido utilizado no texto, diz respeito à observação, olhar.

⁴⁴ Babelização faz referência à passagem bíblica em que se relata a construção da Torre de Babel, em hebraico significa “ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra”. Por analogia, o sentido do texto, traz a relação com a confusão epistemológica no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem (CARDOSO, 2021).

vida, para uma formação baseada na interdependência complexa entre sujeito cognoscente e os diversos saberes teóricos, práticos e existenciais”.

A necessidade de uma nova configuração do pensamento no espaço escolar já vem sendo discutida há bastante tempo. Vale ressaltarmos que as abordagens: disciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, revelam a visão de mundo de uma instituição, e envolve: o currículo, as práticas pedagógicas e os diversos aspectos da gestão acadêmica e administrativa.

No âmbito da discussão sobre o isolamento das disciplinas, Japiassu (1976, p. 39), em seu livro: *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, destaca a deficiência ontológica de nossa civilização, tanto coletiva quanto individual. Essa doença do saber também traria doenças para a humanidade. Para ele, interdisciplinaridade é “um método capaz de fazer que duas disciplinas interajam entre si a partir da comunicação das ideias e integração de conceitos, epistemologia, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e organização da pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 9).

Para Fazenda (2012, p. 63), a interdisciplinaridade procura “reindagar as certezas paradigmáticas”, e extrair o sentido do humano. A pesquisadora afirma que uma postura interdisciplinar significa também rever aquilo que determina a sua essência, sua finalidade maior, o sentido do humano em suas interrelações na busca, construção e reconstrução do conhecimento.

Entretanto, de acordo com Lück (2017, p. 49), “a interdisciplinaridade não consiste em uma desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas”. Não corresponde à eliminação da disciplinaridade. Para a autora, o reconhecimento de que o conhecimento é algo inacabado e permite que surjam novas questões e desdobramentos e permite a abertura para a circularidade da realidade.

A compreensão da realidade circular “deixa de ver barreiras entre as áreas do conhecimento, e a partir de uma área, estabelece o diálogo com outra, buscando nela elementos necessários para o alargamento explicativo de alguma problematização proposta” (LÜCK, 2017, p. 51). Dessa maneira, ultrapassar fronteiras é muito mais que aceitar a mudança, é ter atitudes que envolvam integração, diálogo, relações intersubjetivas, nas quais o conflito é algo necessário, visto que passa por grandes questionamentos, adequações e contextualizações. Lück (2017) defende que a realidade é uma teia de eventos e fatores, é dinâmica e ocasiona consequências encadeadas e recíprocas. É, ainda, relativa, pois depende diretamente da ótica do sujeito.

É por meio de uma educação que tenha uma concepção da realidade como um processo dialógico, que atenda aos anseios da sociedade e “que pressuponha um compromisso com a realidade” (FAZENDA, 1999, p. 25). Dessa forma, a realidade pode ser compreendida, de modo que supere a fragmentação da vida humana.

É importante ainda, destacar a referência de Fazenda (2012) quando trata a linguagem como um elo entre o mundo e nossos semelhantes. Para a autora, a palavra redefine o universo por meio do indivíduo, por meio de sua própria experiência, na qual a comunicação possui força de criar, interpretar, explicar, compreender e modificar. Ainda segundo a autora, as questões de ordem social, política e econômica exigem um outro olhar da universidade, ou seja, voltado para os grandes problemas da sociedade, que não se resolvem por meio de um único saber (FAZENDA, 2007). Temos, então, o entendimento de que é por meio da contínua busca por uma cosmovisão contextualizada e integradora de educação que ocorrerá a transformação do ser e consequentemente da sua realidade.

3.4.3 Expansão das fronteiras: a força da nova estrutura

Ao trazermos o sentido de multiplicidade para o sistema educacional, temos a sala de aula concebida como um ambiente de construção do conhecimento em conjunto. Isso é levado como alternativa para a pedagogia tradicional, por meio do rompimento das rígidas fronteiras da estrutura disciplinar, a qual se encerra a necessária relação entre sujeito e objeto.

O que dificulta a abertura das gaiolas epistemológicas⁴⁵ do conhecimento é, justamente, a neutralidade do conhecimento e a objetividade, que separou e firmou o modo de pensar atual da sociedade. Todavia, por mais que a integração disciplinar seja um sistema em que se busque a coordenação entre as disciplinas, não há completude, há aspirações de buscas do conhecimento.

Desse modo, para a dinamicidade contemporânea é bastante improvável que a educação continue limitada a uma estrutura estanque, uma vez que já foram lançadas as bases para a nova grande estrutura, apesar das mudanças do mundo atual. A humanidade não deve correr em sentido contrário. Ou seja,

⁴⁵ Ubiratan D'Ambrosio é o autor de *A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional*, Doutor em Matemática; Universidade de São Paulo/ USP. Professor Emérito de Matemática da Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNIAN, São Paulo, Brasil. O matemático faleceu em 12 de maio de 2021.

[...] decorre dessa dinâmica complexa e, portanto, não linear do conhecimento, que pressupõe movimento constante e condições de percepções dessa tessitura comum por parte do sujeito que conhece, ou seja, da capacidade de compreensão de sua dinâmica que requer, por sua vez, a religação dos fenômenos, eventos, fatos e coisas (MORAES; NAVAS, 2015, p. 79).

Grandes estudiosos têm discutido acerca da construção do pensamento. Nesse sentido, o relatório do Congresso da Unesco, realizado em 1996⁴⁶ e presidido por Jacque Delors, traz em seu prefácio, intitulado *A educação ou a utopia necessária*, a importância da construção da pessoa por meio das suas relações:

No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos — estes, aliás, desigualmente repartidos —, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 1998, p. 88).

No capítulo *Aprender a Ser*, do referido relatório, também se destaca o desenvolvimento humano até a morte. Com base na relação com outro e considerando a educação como parte das etapas da construção da personalidade. Então, apoiamo-nos nas palavras de Jacques Delors⁴⁷ (1998) ao enfatizar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Esses pilares se constituem elementos fundamentais para o indivíduo beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Diante disso, compreende-se que os quatro pilares da educação coexistem e devem ser repensados, de modo em que as áreas do conhecimento se interpenetrem e que o ambiente educativo seja lugar de constante ampliação de saberes (BRASIL, 2006). Com efeito, Morin também vai nessa direção, buscando a relação Ser-Saber.

Os sujeitos atuam conforme suas construções de vida pessoal, reagindo aos estímulos por meio de percepções, desejos, objetivos e competências. As manifestações reativas aos fenômenos exteriores são resultados de constantes atualizações do processo de tessitura na rede ecossistêmica da qual dependem suas vidas. Ao mesmo tempo em que constroem alteridade em relação com outros, os indivíduos estão em permanente dialogia-recursiva, regenerando-se mutuamente (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009, p. 12).

⁴⁶ O livro foi impresso no Brasil em 2006, cuja edição é a versão da edição portuguesa que foi adaptada para o Brasil.

⁴⁷ Jacques Delors presidiu a *Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Comissão internacional sobre a educação para o vigésimo primeiro século), na sede Unesco, em 1996.

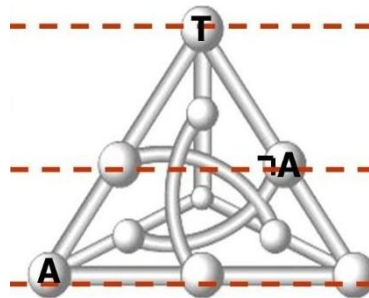
Logo, vê-se que há uma denotação explícita da multidimensionalidade do ser, nas relações dialógicas, recursivas e complementares que envolvem os fenômenos.

Outro importante evento, foi o Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, ocorrido em 1994, em que foi concebida a Carta da Transdisciplinaridade, e na qual se destacam as lógicas e os níveis diferentes da realidade, cuja visão *trans*⁴⁸ pode dialogar com as ciências exatas e humanas, com a natureza e o espiritual, em qualquer fosso que houver entre as disciplinas.

No referido documento, Barasab Nicolescu (2000) apresenta os fundamentos da transdisciplinaridade. A saber: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Contudo, para compreendermos tais princípios, voltaremos necessariamente à questão física relacionada à mecânica quântica, quando esta propunha a existência de um único nível de realidade, em que o observador e a coisa observada se encontravam desarticulados.

É diante da inclusão do terceiro termo incluído (T), que é, ao mesmo tempo, A e não A, que as proposições da lógica clássica da não contradição e o princípio do terceiro excluído são desconstruídas.

Figura 6 - Lógica do terceiro incluído



Fonte: Beatriz Franciosi (PUC Virtual, s.d.).

A existência da zona intermediária entre o A e o não A inclui a terceira possibilidade. Para tanto, Nicolescu (2007) afirma que a zona de não resistência põe o papel de terceiro entre o sujeito e o objeto, numa expressão de interação na qual permite a unificação do sujeito transdisciplinar e o objeto transdisciplinar, ainda que preserve suas diferenças⁴⁹. Diante disso, entendemos que Nicolescu teve a pretensão de relacionar e explicar a multiplicidade dos

⁴⁸ Prefixo latino que significa: além de; através.

⁴⁹ Tradução nossa de: La zona de no resistencia posee el papel de tercero entre el Sujeto y el Objeto, una expresión de Interacción, la cual permite la unificación del Sujeto transdisciplinar y el Objeto transdisciplinar aun preservando sus diferencias. Yo llamo a esa expresión la Interacción de Tercero Incluido.

diversos níveis de percepção em contraposição à lógica binária, como caminho exclusivo para a verdade e o conhecimento. Para tanto, Santos, Santos e Chiquieri (2009, p. 2) explicam:

Se Morin, ao longo de suas obras, prioriza a abordagem analítica, destacando as interlocuções entre os diversos saberes humanos, extraindo princípios, Nicolescu se coloca na perspectiva metodológica, formulando uma nova lógica, a lógica do Terceiro Termo Incluído e uma metodologia transdisciplinar que dê conta no tratamento da diversidade e das oposições.

Para os autores, o uso dos conceitos da complexidade e da transdisciplinaridade resgatam algumas metodologias de ensino, situando-as na percepção de outro nível de realidade requerido pela exigência da interlocução entre vários saberes, que operam no nível do diverso, e por superar fronteiras, exige atitudes diferentes, “tanto na direção dos opostos, como no nível da articulação e diálogo entre saberes” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 6), considerando que a realidade observada como fenômeno é de percepção ampla.

Mas, a que tipo de realidade nos referimos? Para Nicolescu (1987), a palavra realidade é uma das palavras mais ambíguas de todas as línguas do mundo. Todos nós acreditamos saber o que é a realidade, mas, se nos interrogarmos, descobriremos que há tantas acepções dessa palavra quanto habitantes sobre a terra.

O autor, fundamentado em Lupasco⁵⁰, compreende que a realidade, em sua integralidade, não é senão uma perpétua oscilação entre a atualização e a potencialização, ou seja, não há atualização absoluta da realidade, mas ela se potencializa continuamente. Ele observa que a realidade (ou a natureza) seria aquilo que resiste a nossa prática cotidiana, ou seja, a realidade com a qual interagimos ou da qual participamos; dito de outra forma, nossas experiências, descrições, imagens, ou até fórmulas matemáticas. O autor explica que:

Devemos distinguir as palavras Real e Realidade, para evitar ambigüedades futuras. O Real designa aquilo que é, enquanto a Realidade está conectada à nossa experiência humana. O real não é, por definição, velado eternamente, enquanto a realidade é acessível ao nosso conhecimento. O real implica a não resistência enquanto a realidade implica resistência. Por nível de realidade, designo um conjunto de sistemas que são invariáveis conforme leis gerais (no caso dos sistemas naturais) ou regras e normas gerais (no caso dos sistemas sociais): por exemplo, as entidades quânticas são subordinadas a leis quânticas, as quais estão em ruptura radical com as leis do mundo microfísico. Isso quer dizer que os níveis de realidade são conceitos fundamentalmente diferentes (como por exemplo, casualidade). Por tanto, há uma descontinuidade na ruptura dos níveis de realidade⁵¹ (NICOLESCU, 2020, p. 15).

⁵⁰ Stéphane Lupasco, foi um filósofo romeno que desenvolveu uma lógica não aristotélica.

⁵¹ Tradução nossa: Debemos distinguir las palabras “Real” y “Realidad”, para evitar ambigüedades futuras. Real designa aquello que es, mientras Realidad está conectada a la resistencia a nuestra experiencia humana. Lo “Real” es, por definición, velado eternamente, mientras la “Realidad” es accesible a nuestro conocimiento. Lo Real implica la no resistencia mientras la Realidad implica resistencia. Por “nivel de Realidad”, designo un conjunto de

Vale ressaltar que Nicolescu não considera absolutas as diferenças entre as terminologias. Para ele, tal absolutização esvaziaria a transdisciplinaridade. Logo, todas são complementares. Sob esta perspectiva, o estudioso afirma que todo nível é sujeito à incompletude e que temos que considerar o sujeito e suas interações com o objeto. Para o autor, o conhecimento estará sempre aberto.

O processo de construção de uma nova forma de pensar, demanda que paradigmas sejam expandidos para além dos muros disciplinares, todavia, requer também que existam fundamentações profundas. É necessário dominar não somente a teoria, mas também a experienciem, tanto no contexto educacional, quanto nas dimensões sociais, econômicas, políticas, dentre outras.

3.5 Religação e ecologização dos saberes: uma utopia?

Segundo Lakatos (1978, p. 4), “somos nós que criamos nossas prisões e nós podemos também, criticamente, demoli-las”. De outra forma, Ubiratan D’Ambrosio (2016) declara que o ideal seria viver livremente, sem submissão às gaiolas epistemológicas. Em seu conhecido artigo: A metáfora das gaiolas epistemológicas: uma proposta educacional, o professor afirma que

[...] uma das principais características da Idade Moderna é a organização do conhecimento em disciplinas, com seus objetos e objetivos de estudo bem definidos, com fundamentação, métodos, jogo de regras e instrumentos específicos, critérios de verdade e código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 1).

Segundo o autor, os especialistas repousam cada um em sua gaiola ao abordarem os temas, não há possibilidade de ver e conhecer a realidade natural e social, de se inspirar pelo novo, para a criatividade. No entanto, esses especialistas permanecem no conforto da Torre de Marfim⁵².

sistemas que son invariables conforme leyes generales (en el caso de sistemas naturales), o reglas y normas generales (en el caso de sistemas sociales): por ejemplo, las entidades cuánticas son subordinadas a las leyes cuánticas, las cuales están en ruptura radical con las leyes del mundo macrofísico. Eso quiere decir que los niveles de Realidad son conceptos fundamentalmente diferentes (como, por ejemplo, casualidad). Por tanto, hay una discontinuidad en la ruptura de los niveles de Realidad.

⁵² Citação de Mikail Gromov, matemático.

Não nego que o conhecimento disciplinar, conseqüentemente o multidisciplinar e o interdisciplinar, são úteis e importantes, e continuarão a ser ampliados e cultivados. O enfoque interdisciplinar pode se mostrar satisfatório com instrumentos de observação (aparelhos – artefatos) e de análise (conceitos e teorias – mentefatos) limitados. Mas com a crescente sofisticação de novos instrumentos de observação e de análise, mesmo o enfoque interdisciplinar vai se tornando insuficiente (D'AMBROSIO, 2016, p. 223).

Conforme afirmou o referido autor “como qualquer gaiola, o recurso à fantasia é limitado” (*Ibidem*, p. 224). Logo, como desenvolver novas práticas educacionais com a visão insuficiente? Contudo, trabalhar a complexidade aplicada a educação é projetar a abertura das grades para confrontar com outros tipos de conhecimento. Assim sendo, em um ambiente educacional é necessário incluir estratégias e ações pedagógicas que concebam a diversidade de representações, dinâmicas e que busquem

[...] a valorização de saberes plurais, originários de outros contextos, para além daqueles institucionalizados no currículo. Esses saberes conferem, à ação do professor, uma abertura que diversifica e enriquece o processo formativo, dando sentido e visibilidade ao que o estudante vivencia no contexto das relações sociais que transcendem os muros da universidade (SOUSA; PINHO, 2017, p. 105).

Moraes (2008, p. 20) afirma que para ecologizar pensamentos e saberes é preciso romper com o dogma reducionista de explicação da realidade e do conhecimento. É necessário que os princípios do pensamento complexo sejam seguidos, dado que pouco ou quase nada tem sido trabalhado pelos educadores em geral. Para a autora, a religação dos saberes no cotidiano da escola se dá por meio da contextualização, da compreensão das múltiplas dimensões da realidade do estabelecimento, do diálogo entre os diferentes, atividades diárias, suas histórias de vida e sua genealogia. Nesse sentido, vejamos:

Como fica a questão da formação docente a partir dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade? Será que o professor tem consciência das implicações de sua maneira de observar e compreender a realidade complexa e as conseqüências metodológicas em sua prática pedagógica? Acreditamos que a grande maioria dos educadores não tem clareza a respeito da existência de relações lógicas entre as várias dimensões caracterizadoras dos diversos paradigmas científicos (MORAES, 2008, p. 14).

Os modelos de formação não devem ignorar as experiências e conhecimentos de vida das trajetórias dos futuros professores, além de agregá-los aos processos formativos disponíveis. E sobre os desafios, as dificuldades, a falta de condições financeiras? A resposta compreende:

Novas posturas em diversos níveis. Desde o nível de políticas de Estado, passando também pelo repensar das organizações responsáveis pela formação docente até se chegar à escola. A situação implica um repensar global dos programas, projetos e estratégias de formação, pois uma melhor qualidade na formação docente não acontece modernizando-se as instalações com novos equipamentos ou priorizando esta ou aquela solução tecnológica. Nem se retocando o velho currículo com um leve “botox”, melhorando discursos, aumentando os anos de estudo ou adicionando esta ou aquela nova disciplina curricular. É preciso um esforço coordenado, sistemático e simultâneo que articule vários aspectos. Dentre eles, precisamos de uma proposta competente de reforma curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência (MORAES, 2007, p. 16).

Diante disso, a percepção da realidade e da multidimensionalidade que engloba o sujeito e o objeto, a ação e ao seu pensamento, é, pois, a tessitura da vida. Logo, também envolve o educador e educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis, visto que “é a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional” (MORAES, 2007, p. 21). Sendo assim, processos e estratégias de formação devem conceber, primeiramente, a multidimensionalidade do ser em formação a fim de constituir e relacionar saberes.

4 SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Muito tem se debatido sobre a formação de professores (inicial e continuada) (PIMENTA, 1994; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1995; LIBÂNEO, 2013 e outros), entretanto, pretendemos contribuir trazendo ponderações pontuais sobre o processo formativo de educadores nas licenciaturas. Por conseguinte, aos docentes que atuarão na educação de surdos, especificamente no ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

4.1 Formação inicial de professores: um debate necessário

Ao longo dos anos, o debate sobre formação de professores contemplou várias teorias e diferentes tendências epistemológicas, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 5 - Tendências investigativas na formação de professor (1960-2000)

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/1970
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/1970
Psicologia Cognitivista	Ação do professor se relaciona com os processos de pensamento dos alunos e a construção da profissionalização e das suas formas de ensinar.	1970/1980
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesse e autoconhecimento são básicos para construção social.	1970/1980
Política filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnicas e políticas se alinham.	1980
Política antropológica	O professor é sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e sua condição de trabalho ressignificam sua formação.	1980/1990
Política sociológica /culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, de classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sócio-pedagógicas.	1980/1990
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinadas a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Os interesses são centrados nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em formas de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo vazamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia das práticas	O professor é o sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento, considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000

Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas inferências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional em que atua.	Anos 2000
---	--	-----------

Fonte: Cunha (2013, p. 620).

O **Quadro 5** mostra como a discussão sobre formação de professores se deu ao longo da história. Esse percurso foi marcado por importantes mudanças epistemológicas, perpassando por condições objetivas e subjetivas do professor e pela dimensão cultural que abarca tal discussão. Assim, “todas as fases que marcam as tendências dos estudos [...] produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras de ações afirmativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p. 621). Em outras palavras, a temática não pode ser pensada e discutida de forma isolada e/ou fragmentada. O profissional docente é diferenciado, pois, é ele que:

[...] ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional [...] (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Dessa perspectiva, o professor é o facilitador e o mediador do conhecimento. No entanto, ele somente conseguirá exercer efetivamente esse papel, mediante à formação que se concretize pelo viés da criticidade e da autonomia.

Teodoro (2003, p. 144) afirma "que muito previsivelmente, refletir sobre as responsabilidades e competências que a profissão docente será chamada a desempenhar nos próximos anos, exigirá que se interrogue o próprio modelo escolar". Há que se formar professores para as incertezas e para as mudanças que ocorrerão de forma global e local, ainda que haja estruturas curriculares e planejamentos pré-estabelecidos, bem como a diversidade de fatores, circunstâncias e diversidade de sujeitos.

De acordo com Imbérnon (2004, p. 37), "é preciso desvelar o currículo oculto das estruturas educativas". O autor reforça que é preciso refletir sobre o eixo fundamental do currículo das licenciaturas, e que este deverá refletir sobre a sua prática docente, sobre a compreensão da realidade social, processos cognitivos e afetivos. Todo esse conjunto de situações complexas irá determinar a atuação do docente em sala de aula, porque ensinar não é um exercício fácil e linear. Assim sendo, ensinar

[...] não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 1996, p. 23).

A formação inicial compreende “os processos institucionais de formação de uma profissão [...] são os cursos de licenciatura [...] os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio [...]” (CUNHA, 2013, p. 612). No entanto, a respeito das diversidades, quando o discente em formação irá atender alunos com a diferença da surdez, será exigida deste futuro educador uma formação específica.

Essa formação deve incluir mudanças nos procedimentos sistemáticos, como problemáticas contextualizadas, ou seja, é o professor que irá elaborar a informação pedagógica e a forma que ela se projeta em seu desenvolvimento prático.

Em concordância com essa perspectiva, Imbérnon (2004, p. 43) afirma que “o professor é decorrência de desenvolvimento profissional, conhecimento e compreensão de si mesmo”. Para o autor, é preciso dotar o professor de uma base sólida nos âmbitos científico e cultural, uma visão funcionalista, técnica, mas que, principalmente, desenvolva a habilidade de lidar com transformações e de se adequar às situações dos alunos. Desse modo, o docente deverá integrar conhecimentos e procedimentos das diversas realidades educativas.

Nesse sentido, sobre o aspecto profissional, Tardif (2014, p. 63) explica sobre a necessidade de “integrar conhecimentos e procedimentos das diversidades das disciplinas, realidades educativas e situações pedagógicas”. Não somente isso, o autor sugere repensar conteúdos, metodologias e modelos de metodologias, argumentando que

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem relação com o ensino ou com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 241).

Ainda de acordo com Tardif (2014, p. 234), “é a partir e através de novos conhecimentos, tanto pessoais como profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e estratégias de ação”, devendo a formação inicial também privilegiar e compreender as relações intersubjetivas. Diante disso, para o autor, os saberes docentes que devem ser colocados em evidência, são:

- a) Conhecimentos pessoais: integrados à sua própria história de vida;
- b) Conhecimentos escolares: integrados à vida docente pela formação escolar;
- c) Conhecimentos provenientes da formação profissional: integrados à prática pela formação profissional, como estágios, cursos de aperfeiçoamento;
- d) Conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares: integrados à sua prática como ferramenta de trabalho;
- e) Conhecimentos oriundos da experiência de trabalho na escola, integrados ao seu trabalho através da socialização profissional (TARDIF, 2014, p. 63).

Assim sendo, compreende-se que a percepção das circunstâncias reais da docência e as múltiplas interações dessa realidade, o seu processo dinâmico e a existência de um conhecimento exterior à formação inicial do professor, operam no conjunto de aspectos que o profissional deverá refletir e agir. De outro modo, Pimenta (2000) reforça a experiência docente é formada conjuntamente pela prática socialmente acumulada e pelo exercício profissional, pois

[...] mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo para mediar processo de construção de identidade dos futuros professores. Para a autora, quando os estudantes chegam ao curso de formação inicial já tem seus saberes sobre o que é ser professor. A sua experiência, que lhes possibilita dizer quem eram os bons professores, e quais deles tiveram importante papel em sua formação humana (PIMENTA, 2000, p. 20).

Outrossim, os saberes da experiência fazem parte do processo de formação de professores, que se não religados a outros saberes, não produzem um significado de relevância para o trabalho nas escolas. Este processo também é múltiplo e envolve o sujeito (estudante em formação), que, por sua vez, já traz em si aspectos de sua constituição humana. Além disso, o futuro professor, integra ou integrará um ambiente escolar, com uma concepção de educação, de currículo e de ensino de acordo a uma proposta pedagógica. Ou seja, esses futuros docentes possuirão vieses diferentes ou diferenciados. Pelo ângulo socioeducacional, Libâneo (2013, p. 60) destaca que:

Há que considerar, entretanto, que as disposições individuais e socioculturais dos alunos se referem à sua subjetividade, sendo esta composta de uma cultura subjetiva e de uma cultura objetiva, já que a mente humana se constitui socialmente. Assim é que nos encontramos frente a um aluno com características individuais singulares que são, ao mesmo tempo, socioculturais.

Com base no referido autor, a atividade de ensino-aprendizagem deverá considerar os saberes, as características individuais singulares dos alunos. Logo, torna-se coerente que os múltiplos saberes docentes e suas articulações devam ser abordados amplamente nos cursos de formação de professores. Ele ainda acrescenta que:

Para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno, é preciso que ele tenha, pelo menos, formação na matéria que leciona; b) formação pedagógica didática, na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria, aspecto também denominado “conhecimento pedagógico do conteúdo”; c) conhecimento das características individuais e sociais do aluno; d) conhecimento das práticas socioculturais e institucionais e de suas formas de atuação na aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 49).

Quanto aos saberes e competências que professor que trabalhará com os surdos deverá ter, Schubert (2019, p. 253) relata que além de possuir o domínio da Libras, é essencial ser conhecedor do desenvolvimento da cultura surda. Em relação à formação inicial de professores de Libras-português, a autora ressalta:

Compreendemos que na formação inicial os professores precisam ser trabalhados para que compreendam o surdo como sujeito da aprendizagem e não como incapaz, do mesmo modo a compreender a língua de sinais em sua completude (**que faz parte do ser surdo**) e não como provinda da deficiência (SCHUBERT, 2019, p. 189, grifo do autor).

Ao relacionarmos a afirmação de Schubert ao conceito de ética do gênero humano e ao pensamento complexo, direcionamos a referida questão para o âmbito da cidadania. Sendo assim,

Ensinar a verdadeira democracia é um dever ético. Mas também necessita diversidade e antagonismos: a democracia não consiste numa ditadura da maioria. À que soem tender os governos que conseguem nas eleições maiorias absolutas. Os nossos estudantes têm que compreender a natureza “trinitária” do ser humano: indivíduo-sociedade-espécie. A ética indivíduo-espécie consiste no controle da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, por meio de uma democracia autêntica. A ética indivíduo-espécie implica, no presente século, a construção e efetivação da cidadania terrestre ou planetária (MORIN, 2011, p. 94).

De outra maneira, Nóvoa (1995, p. 9) declara que “sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muita exigência do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Ou seja, diante do que foi exposto, é inegável que se faz necessária uma formação que vise ao reconhecimento dos saberes, que envolva a pluralidade de conhecimentos, que se reconheça na diversidade e que se valorize as experiências do professor, enquanto ser humano e profissional.

Sabe-se que a humanidade tem uma fonte inesgotável de culturas, legítimas, que se reencontram por meio da *Unitas Multiplex*⁵³. Para Morin (2000, p. 55), “a educação deverá

⁵³ Traduzido por unidade na diversidade.

ilustrar o princípio da unidade na diversidade em todas as esferas”. Deve-se articular as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas e históricas. Logo, anteriormente à questão formativa, é preciso evidenciar a questão ontológica, posto que, a formação docente para uma sociedade do conhecimento precisa estabelecer seu papel profissionalizante, associado a elementos que compõem a sociedade. Em concordância a isso, Moraes (2010a, p. 10) afirma:

Estamos também convencidos de que já não podemos continuar deixando a responsabilidade maior pelas definições mais importantes no campo das políticas públicas e das práticas educacionais na mão dos burocratas da educação e dos tecnocratas de plantão, com seus pensamentos reducionistas e que pouco ou nenhum compromisso têm com as questões educacionais ou com um currículo verdadeiramente educativo. Os processos de formação por eles suscitados ou promovidos pouco compromisso têm com a evolução da consciência humana e, mais precisamente, com a consciência cidadã.

Nesse sentido, percebe-se ainda mais a importância do compromisso com a realidade do aluno surdo, com o qual o futuro professor desenvolverá seu trabalho. De acordo com Moraes (2010, p. 6):

É preciso aumentar o número de vozes que questionem as interpretações por demais reducionistas que distancia o currículo de sua função principal, que o afasta dos aspectos relacionados às configurações sociais da educação e das relações de poder delas decorrentes. Isto pressupõe, sem dúvida, uma discussão mais aprofundada dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que prevalecem na ciência, a partir das novas descobertas científicas e das novas realidades ecológicas, humanas, políticas e socioculturais.

Sendo assim, abandonar a visão simplista do ensinar e aprender, envolve considerar a diversidade do saber docente, as diversas fontes de naturezas distintas. Logo, a discussão do currículo de formação em relação às questões políticas e sociais da educação terá como benefício a compreensão do contexto, bem como de referenciais históricos, em que se traduzam adequadamente as necessidades formativas do professor.

Segundo Galvani (2002), a formação é um processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses. O autor caracteriza os processos formativos em três: a autoformação, a heteroformação (socialização), e a ecoformação (ecologização). É a prática que faz sentido entre as palavras do outro e o lugar da conformação, da reciprocidade

Figura 7 - Teoria Tripolar



Fonte: Galvani (2002).

Dessa perspectiva, entendemos que existem relações de reciprocidade formativas, interdependentes, na qual os professores e alunos cooperam entre si. Desse modo, Galvani (2002, s. p.) afirma que há uma “exploração intersubjetiva da autoformação, trabalhando a partir de uma abordagem mais fenomenológica, situa-se numa perspectiva transdisciplinar caracterizada pela: interação entre o sujeito e o conhecimento, consideração de causalidades sistêmicas e complexas”. Diante disso,

o sujeito não dialoga somente com o próprio aprender, mas também com suas experiências na interação com os outros e as coisas, numa permanente dinâmica com o saber, a qual exige renovação e resignificação, isto é, ele usa o saber para seu proveito, aplica-o a si próprio, tornando-se ‘objeto de formação para si mesmo’ (PINEAU, 1988, p. 67)

Trata-se, portanto de um processo permanente que envolve uma perspectiva antropológica, posto que “a possibilidade de explorar a experiência da formação em se abrindo para o que está entre, além e através de todas as culturas.” (PASCAL, 2002, s.p.). Ou seja, é o que o autor chama de abrir círculos culturais para a ampliação da formação, privilegiando o sentido experiencial da formação, que envolvem acoplamentos estruturais, ou seja, a formação das interações de um ser com seu meio ambiente físico e social.

Logo, para o autor, a autoformação se refere a vários níveis de realidade e de consciência e interações. Ele defende que os diferentes níveis da formação e que estes encontram-se interligados, dentro do processo formativo, em uma escala de interdependência. Para Moraes (2007, p. 25), a complexidade é a base constitutiva da dinâmica operacional destes três eixos. Ou seja, no processo de formação,

ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação). Esta complexidade se revela tanto em nível do sujeito multidimensional, como do técnico-pedagógico ou do sociocultural, níveis que representam a totalidade constitutiva de um sistema de formação docente (MORAES, 2007, p. 26).

Tardif e Lessard (2010) propõem uma concepção de professor baseada na origem social dos saberes dos professores, os quais implicam em relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem, nas relações com seus alunos e nos espaços de aprendizado. Da mesma forma, para Suanno (2015), em uma comunidade de aprendizagem, o espírito solidário, colaborativo e cooperativo é elemento gerador de integrações, reações e complementaridade de pessoas, culturas, conhecimentos e saberes.

À guisa de conclusão, a formação focada na perspectiva complexa e multidimensional do ser deverá promover processos de construção de conhecimentos que articulem a consciência para a emancipação humana, para a transformação do indivíduo, da sociedade e do mundo em que vivemos. O real sentido de produzir saberes, tanto em relação às articulações do conhecimento quanto à sua ressignificação, está na contínua modificação dos processos educativos.

4.1.1 Formação inicial de professores em Letras-Libras

Como uma das línguas oficiais do Brasil, a Libras foi criada com o objetivo de incluir socialmente as pessoas com deficiência auditiva, por meio da Lei 10.436/2002. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais pode ser uma forma de erradicação da cultura hegemônica do ouvintismo ou audismo⁵⁴. Nessa perspectiva, “deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos [...] para que seja ensinada a segunda Língua – Língua portuguesa em sua modalidade escrita” (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016, p. 29). Atualmente, essa língua se constitui de fundamental importância para o desenvolvimento social e emocional do aluno com surdez.

Como tema de pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa para surdos e suas interfaces “é uma categoria que se apresenta discretamente para discussão, principalmente, no que tange a formação de professores para atuar no ensino regular” (BARROS; CALIXTO; NEGREIROS, 2018, p. 177). A formação em Libras também é relativamente recente e escassa em muitas regiões do país.

Conforme determina o Decreto n.º 5.626 de 2005, os cursos de formação devem ser promovidos por instituições de ensino superior, em cursos de tradução e interpretação, formação continuada, extensão universitária, ou especialização e órgãos representativos da

⁵⁴ O Audismo é um termo inicialmente usado por Tom Humphries para denunciar o preconceito contra a cultura surda. Crença de superioridade dos ouvintes sobre as pessoas surdas.

comunidade surda ou secretarias de educação (BRASIL, 2005). O documento também institui a disciplina obrigatória para o ensino da língua portuguesa para surdos, como segunda língua (L2).

Nesse estudo, o caso em foco trata da formação inicial em Letras-Libras, habilitação em licenciatura, em modalidade presencial, em turno matutino, cuja forma de ingresso dos candidatos se dá por meio do vestibular em Libras e Teste de Habilidades Específicas (THE). O curso integraliza na habilitação licenciatura em Letras-Libras, 2.270h (duas mil, duzentas e setenta horas), com duração mínima de 8 (oito) semestres e tempo máximo de 12 (doze) semestres para integralização completa dos créditos, de acordo com as diretrizes curriculares para a formação de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O curso de Letras-Libras é sediado no câmpus de Porto Nacional da UFT, localizado no bairro Jardins dos Ipês, rua 3, quadra 17. Sua infraestrutura é composta por: 5 laboratórios, localizados no bloco VIII; 1 sala coletiva de professores; sala conjunta para secretaria e coordenação, localizadas no bloco CGE; 5 salas de aula (todas equipadas com projetores e telas), localizada no bloco X; e o auditório do câmpus, localizado no bloco III, para uso comum de todos os alunos do câmpus universitário de Porto Nacional.

O corpo docente é composto por 15 professores, sendo 9 surdos e 6 ouvintes. No ano de 2021, a composição por títulos apresenta 5 doutores 8 mestres e 2 especialistas. O corpo técnico é formado por 3 tradutores/intérpretes, 1 técnico em audiovisual, 1 técnico em tecnologia da informação e 1 secretário-geral do curso.

De acordo com página de *internet* do curso de Letras-Libras, pertencente ao *website* da UFT⁵⁵, essa graduação teve origem a partir do incentivo do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, lançado no dia 17 de novembro de 2011, por meio do Decreto n.º 7.612, com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações em benefício das pessoas com deficiência.

O primeiro projeto pedagógico do curso começou a ser elaborado em 2013, sendo aprovado em 2014, revisto e atualizado em 2019. Somente depois disso, adequou-se à Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. A primeira turma ingressou no primeiro semestre de 2015.

O projeto pedagógico do curso destaca “a produção de saberes a partir do conhecimento imaterial que é a Língua Brasileira de Sinais, mas forja a formação de professores e pesquisadores nesta área de conhecimento” (UFT, 2019a, p. 20). Assim sendo, a formação de

⁵⁵ Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/letras-libras/historico>.

professores para a educação de surdos deverá contribuir para que os futuros docentes obtenham subsídios para sua atuação, de modo que contemplem a realidade da situação escolar.

De acordo com a proposta pedagógica do curso de Letras-Libras, o curso propõe articular dimensões específicas e globais de formação, cuja concepção é como um sistema, visando

[...] à formação do professor que atuará como professor de Libras como primeira e segunda língua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como em Cursos Profissionalizantes, de Educação de Jovens e Adultos e de Extensão; produtor de diferentes gêneros e registros linguísticos, fomentando dessa forma o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas (UFT, 2019a, p. 24).

Considerando as propostas de formação presentes no PPC, os futuros professores deverão apresentar o seguinte perfil:

O licenciado em Letras-Libras deverá ter uma base específica de conteúdos consolidados, alicerçada no ensino, pesquisa e extensão e atuar **interdisciplinarmente**⁵⁶, como multiplicador de conhecimentos, evidenciando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro dos diversos saberes que compõem a formação universitária. O profissional deverá ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas à comunidade surda e aos conhecimentos linguísticos e literários pertinentes ao ensino da Libras como primeira e segunda língua (UFT, 2019a, p. 23).

Nesse aspecto, entendemos que o curso propõe o diálogo entre as diversas interfaces do ensino, nas quais há a disseminação de conhecimentos e saberes diversos referentes à profissão.

Entretanto, no contexto das mudanças estabelecidas pelas atuais políticas formação decente, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), será necessário considerar os impactos que vão desde a ampliação de carga horária às mudanças de estrutura e organização no currículo das formação inicial.

Conforme afirmou-se anteriormente, há descontentamento da comunidade educacional em relação ao tempo insuficiente de implementação das diretrizes anteriores, constantes da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nessa perspectiva, temos a seguinte nota da ANPAE:

⁵⁶ Grifo nosso.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes, bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram, nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica- empírica da formação. Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (NOTA ANPAE, grifos nossos) (ANPAE, 2019, p. 1).

Diante disso, as principais críticas das entidades e associações de educadores, estão na descaracterização dos núcleos formativos, da formação pedagógica e a segunda licenciatura, na ausência de autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica, bem como das políticas de produção instituídas pela Resolução 02/2019, em relação a pedagogia das competências, e da desconsideração da sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, da socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

4.1.2 Formação inicial em Letras-Libras: caminho para a inclusão da pessoa surda

As diretrizes nacionais para a educação especial garantem o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos em sua modalidade escrita. Nesse sentido, considerar a aquisição de L2 é promover a inclusão do sujeito surdo, levando em consideração suas habilidades discursivas, linguísticas, sociais e culturais.

Ao considerarmos os aspectos multidimensionais do sujeito surdo, o respeito à diferença linguística caminha para a inclusão. Com base nesse cenário, os conteúdos, as ementas e objetivos das disciplinas deverão favorecer a criação e recriação de estratégias de ensino. Nesse sentido, tais estratégias devem “até mesmo ser recriadas” (BARROS; CALIXTO; NEGREIROS, 2018, p. 186), em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento.

Nesse sentido, Alves (2013, p. 42) destaca a religação de saberes como um pressuposto para a inclusão e às práticas educacionais mais eficientes. Ela defende que se faz necessário reconstruir o sentido, fazendo ligação conosco e com os outros, de modo a favorecer a convivência de diferentes grupos, possibilitando a justiça social.

Diante disso, é sabido que existe uma realidade biológica na qual o surdo está inserido. Todavia, este sujeito é constituído por uma realidade social diferenciada, na qual se emerge outra dimensão: a cultural, ou seja, que tece a sua identidade. Diante disso, é importante destacar que a surdez deve ser entendida como uma diferença e não somente como uma deficiência ou algo que limita. Nesse sentido, conforme o autor abaixo:

[...] a diferença é somente da ordem da ausência/presença de audição, que se desdobra em diferenças de ordem linguística. Assim sendo, não há sentido na utilização de categorias que apontam para normalidade/anormalidade, deficiência e mudez (SILVA, 2008, p. 55).

Outro ponto de vista a ser destacado, de acordo com Fernandes (2006, p. 124), é de que a falta de interação com a comunidade surda, que traga ao aluno surdo um sentimento de pertencimento e de identificação com um grupo cultural, pode ocasionar problemas na formação de sua identidade. De acordo com Woorward (2014, p. 13), a identidade envolve conceitos. Para este autor, existem dimensões que envolvem grupos identitários: na identidade étnica⁵⁷, em condições sociais, por práticas e relações sociais, gêneros e discursos. Ademais, a dimensão psíquica, que juntamente com a social, também é necessária para a conceitualização da identidade.

Por outro lado, a diferença não é sinônimo de identidade, tampouco é o seu oposto, mas “a identidade depende da diferença” (WOORWARD, 2014, p. 40). Nisso, notamos a proporção dialógica dos conceitos, cuja dimensão semântica se difere, contudo, se unem complementarmente para a compreensão real dos significados. Assim, se consideramos os

⁵⁷ No sentido de diferenciação social.

aspectos multidimensionais do sujeito surdo, perceberemos que o respeito à diferença linguística é o primeiro passo para a integração e inclusão desse sujeito.

Todavia, a instituição é um conjunto de mentes, tal qual afirma Morin (1990), “para se reformar a instituição, é preciso uma prévia reforma das mentes”. Mas, a lógica binária igualdade/diferença é comumente utilizada por grupos ou movimentos. Por essa perspectiva, é relevante o posicionamento crítico do formando em relação ao equilíbrio de pensamento, no qual se observa que a diferença não deve gerar oposição, mas, situação favorável para a agregação de novos conhecimentos e saberes.

De acordo Pinho e Passos (2018, p. 437), a transcendência de paradigma educacional exigirá “novas formas de diagnósticos, novos procedimentos metodológicos que sejam mais adequados a cada situação e que permitam aprender com o real.”. Assim sendo, há a necessidade de interfaces entre novas formas de saber, principalmente, na comunidade acadêmica. Essa mudança paradigmática pode estabelecer encontros de novas compreensões, novas formas de pensar, que não se restrinjam a uma visão dual entre alunos com deficiência ou não.

A formação deve favorecer intensamente a relação teoria e prática, tendo em vista os diversos tipos de identidade surda⁵⁸. Logo, se faz necessário praticar metodologias diferenciadas, com propostas integradoras e estratégias condizentes com as singularidades linguísticas do aluno surdo. É no conjunto da diversidade, da convivência e da colaboração que se promove a inclusão social do sujeito surdo.

4.2 Rotas reflexivas sobre a Libras e o sujeito surdo

Nesta subseção, reforçamos a língua de sinais como fator de contribuição direta e indireta para a inclusão dos surdos na sociedade brasileira e mostrarmos que a língua de sinais, no seu campo gesto-visual, assume a mesma função que a língua oral.

Para isso, vale destacar que a abordagem oralista predominou na educação de surdos por mais de cem anos. A fala era o requisito para ser bem aceito na sociedade. Todavia, ao passo em que se evoluíram as pesquisas linguísticas, iniciadas por Stokoe⁵⁹, a Língua Americana de Sinais (ALS) começou a ser utilizada nos Estados Unidos durante a década de 60, desenvolvendo-se também em outros países a partir da década de 80.

⁵⁸ As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito (PERLIN, 2005, p. 77).

⁵⁹ William Stokoe (1960), americano, estudioso da língua de sinais que comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios de uma língua genuína.

Nascimento e Bezerra (2014, p. 93) explicam que “o movimento de reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade, por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e culturais”. Esse movimento também conseguiu mobilizar alguns responsáveis pela educação para que esta fosse reformulada. A nova proposta de trabalho recebeu o nome de bilinguismo⁶⁰.

Diante disso, Carniel (2018, p. 4) explica que “a trajetória da Libras no país foi oficialmente reescrita no dia 24 de abril de 2002, com a aprovação da Lei Ordinária Federal nº 10.436/2002, também conhecida como a Lei de Libras”. Este ato consistiu em um grande passo para a afirmação dessa língua.

No Brasil, a formação de profissionais em cursos de formação em licenciatura, nas modalidades de ensino a distância e ensino presencial, foi instituída a partir do Decreto n.º 5626/2005, que tornou obrigatória a inserção da disciplina de Libras na estrutura curricular de todos os cursos de formação de professores.

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** (BRASIL, 2002, grifo nosso).

A implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura se refere, principalmente, aos cursos de Pedagogia. Todavia, os cursos de Letras com habilitação em Libras vêm se expandindo paulatinamente pelas universidades do país. De acordo com Carniel (2018, p. 30), os atuais cursos de formação docente no Brasil têm inserido, entre os seus conteúdos curriculares, noções básicas da Libras. O autor observa que muitas vezes, essa será a única experiência que os graduandos e graduandas terão para vivenciar a Libras em sua trajetória acadêmica.

Apesar desse panorama, Carniel (2018, p. 15) defende que o movimento curricular que propõe a política da surdez como categoria étnica⁶¹ e linguística “tem o potencial de enfraquecer as tradicionais concepções biomédicas acerca da surdez nas salas de aula do ensino superior, e de estabelecer novos pontos de vista sobre as capacidades cognitivas, linguísticas e sociais da

⁶⁰ O bilinguismo propõe que o surdo se comunique em sua língua materna e na língua portuguesa em sua forma escrita.

⁶¹ O reconhecimento do estatuto de língua do que passou a se denominar libras e a emergência de uma história da surdez são elementos fundamentais para a consolidação de um discurso em que “os surdos” constituem um grupo com língua e história, certamente foi o amplo uso de categorias como “cultura”, “identidade” e “povo”, para marcar diferenças entre pessoas que ouvem e que não ouvem, que tornou o discurso étnico relativo à surdez mais explícito (SILVA, 2008, p. 57).

população surda”. Assim, sendo, a diferença da surdez é um fator que não reduz o potencial do sujeito.

A educação de alunos surdos teve um longo caminho percorrido, até que fossem constituídas leis e regulamentações que deram início a uma proposta política nacional de educação inclusiva. A bem disso, tal percurso revela a interdependência entre os fatos e acrescenta a dinâmica do movimento de ligação entre os acontecimentos. Dessa forma, seguimos com a apresentação e descrição de leis e eventos que envolvem o ensino de Libras e a formação de professores:

Quadro 6 - Bases legais da educação envolvendo o bilinguismo e a formação de professores no Brasil (1989-2021)

Ano	Lei ou decreto	Correspondência	Fonte:
24 de outubro 1989 (BRASIL, 1989)	Lei n.7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br
5 a 9 de março de 1990	Unesco Conferência de Jomtien. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	É preciso respeitar, desenvolver e trabalhar para a superação dos preconceitos e dificuldades linguísticas. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Artigo 2º, 4º e 5º.	unesdoc.unesco.org/
13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	A criança e ao adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. Art. 11	http://www.planalto.gov.br/
10 de junho de 1994	Unesco Declaração de Salamanca	Incita todos os governos a conceder a maior prioridade, através das medidas de política e orçamentais, ao desenvolvimento dos seus sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais	https://unesdoc.unesco.org/
16 de dezembro de 1994	Portaria n.º 1.793/94 do Ministério da Educação	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.	http://portal.mec.gov.br/
20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96	Capítulo V. Da Educação Especial. Artigo 59.	http://portal.mec.gov.br/seesp/
20 de dezembro de 1999	Decreto n.º 3.298	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br

Abril de 1999	V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue	O Congresso contribuiu com um cenário político-social favorável para o nascimento de políticas públicas para surdos. Algumas de suas iniciativas foram fundamentais para a ampliação do acesso à educação para esta comunidade.	https://lume.ufrgs.br
8 de outubro de 2001	Decreto n.º 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	http://www.planalto.gov.br
11 de setembro de 2001	Decreto n.º 02/2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Art. 18 fala sobre a formação de professores.	http://portal.mec.gov.br/
2002	Resolução n.º 01/2002 (MEC)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Art. VI. Parágrafo II menciona conhecimento sobre as necessidades educacionais da criança, do adolescente, do jovem e do adulto).	http://portal.mec.gov.br/
2002	LEI n.º 10.436/2002	A língua de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.	Artigos 1º a 4º
2003	Programa de Educação Inclusiva	O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	http://portal.mec.gov.br/
2005	Decreto n.º 5.626/2005	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (com novo texto a partir da Lei 13.146/2015). Em seu Art. 3º trata da inclusão da Libras 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.	http://www.planalto.gov.br/
15 de maio 2006	Resolução 01/2006	Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.	http://portal.mec.gov.br/
2005-2015 ⁶²	ProLibras	O ProLibras foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC n.º 29, de 20 de julho de 2007 e Portaria Normativa MEC n.º 20, de 08 de agosto de 2010, para ser realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	https://www.Libras.com.br/proLibras
7 de janeiro de 2008	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a	http://portal.mec.gov.br/

⁶² Período de dez anos, para o funcionamento e popularização de cursos de graduação ou pós-graduação em Letras-Libras e, conseqüentemente, a formação de intérpretes e professores qualificados com nível de ensino superior.

		educação infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.	
2008	Decreto n.º 186 de 2008	Fica aprovado, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.	http://www.planalto.gov.br/
2008	Decreto n.º 6751/2008	Disponha sobre atendimento educacional especializado. Apresentava breve acolhimento às diferenças.	http://www.planalto.gov.br
2008	1º curso de educação em Letras - Libras	A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira instituição pública de ensino superior a abrir curso de licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais.	http://portal.mec.gov.br/
2 de outubro 2009	Resolução 04/2009 (MEC)	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.	http://portal.mec.gov.br/
2009	Decreto n.º 6.949/2009	Em seu Artigo 24, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, com base na igualdade de oportunidades.	http://www.planalto.gov.br/
2010	Lei n.º 12.319	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	http://www.planalto.gov.br/
9 de dezembro de 2010	Decreto n.º 7.387/2010	Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/
2001-2011	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo – PANDES	Programa foi conduzido de 2001 a 2011 com apoio do CNPq, da Capes, e do Inep (Observatório da Educação) e avaliou 8 mil surdos oriundos de 15 estados brasileiros com idades de 6 a 25 anos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do ensino superior.	Portal da editora Arara Azul
17 de novembro de 2011	Decreto n.º 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	http://www.planalto.gov.br/
25 de junho de 2014	Lei n.º 13.005/2014	Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Meta 4 – Estratégia 4.5; Metas, 15, 16,17,18.	http://www.planalto.gov.br/
15 de agosto 2014	Resolução 14/ Consepe	Criação do curso de Letras-Libras UFT.	https://docs.uft.edu.br/share/s/snEmZ5wQQ7OxPPeuA6ktZQ
2 de julho de 2015	CCNE/ CP/ 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	http://portal.mec.gov.br/

2015	Lei n.º 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	http://www.planalto.gov.br/
9 de maio 2016	Decreto n.º 8.752	Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Considerando as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação).	http://www.planalto.gov.br/
3 de agosto de 2021	Lei 14.191	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	https://www.in.gov.br/

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A proposta de educação inclusiva foi delineada com base em documentos provenientes de organismos internacionais, como as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e da Organização das Nações Unidas (ONU), cujos processos acontecem com base na defesa dos direitos dos estudantes, por meio de um processo de equidade, efetivada por ações políticas, culturais, sociais e educativas.

A Declaração de Salamanca, em 1994, veio apoiar o processo de efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, consistindo na retomada de discussões e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Sendo assim, a configuração de um ensino com atendimento educacional especializado no Brasil se dá a partir de abril de 2002, com sancionamento da Lei 10.436, em que a língua de sinais foi oficialmente reconhecida como língua oficial no Brasil. Contudo, os seus desdobramentos demandaram uma nova estrutura para o ensino, que obrigou o sistema educacional a inseri-la como componente curricular em todos os níveis de ensino, além dos cursos para formação de professores.

É importante evidenciar as lutas e documentos mais importantes, além de compreender os processos ocorridos para o estabelecimento de políticas nacionais e internacionais, os quais tiveram como pontos de culminância, e como resultado de consulta pública, a regulamentação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Neste documento oficial, encontram-se estruturados em forma de estatuto, a abertura para a educação inclusiva, as escolas bilíngues e classes bilíngues, bem como a concepção de formação de professores para esta área. O texto apresenta terminologias e determina que os pais devam definir se a criança surda deve ser ensinada em Libras ou não. Diante desse contexto, foram abertos os primeiros cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue em 2005 e Letras-Libras em 2006.

Além disso, outro evento igualmente importante a ser destacado foi a Convenção da ONU, em 2008, a qual abordou a formação para o ensino da Libras. Apesar disso, as políticas educacionais se apresentavam de forma genérica quanto à diversidade e à efetiva proposta de

ensino inclusivo e bilíngue. Nesse sentido, em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Inclusiva, que avança, visando garantir a inclusão dos alunos com deficiência no sistema escolar.

Em relação à formação para educação especial, a Resolução 04/2009/MEC se volta para o atendimento especializado em vários níveis de ensino, além da contratação de professores com deficiência e intérpretes de Libras. Destacamos que somente em 2010, a profissão de tradutor e intérprete de Libras teve regulamentação.

Quanto às políticas de formação de professores, atualmente, existe uma oferta razoável de cursos de extensão de Libras e o número de pesquisas acadêmicas relacionadas a essa língua, apesar de pequeno, vem crescendo. No entanto, os cursos de formação ainda estão escassos.

É válido ressaltar que já em 2021, a LDB teve o seu texto alterado por meio da Lei 14.191/2021, considerando a educação bilíngue para: educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos, o que conseqüentemente, aumentará a oferta de cursos de formação nessa área.

No que tange ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a educação inclusiva é contemplada na meta 4⁶³, e tem como escopo o atendimento à pessoa com deficiência⁶⁴, numa perspectiva de um ensino escolar inclusivo. Para tanto, foram agregadas a esta meta, condições materiais-pedagógicas de ensino (como a tecnologia assistiva), e houve uma preocupação na formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale ressaltar que há muitas pendências referentes ao cumprimento da meta referente à educação inclusiva. De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), não são exigidos prazos, por serem exigidas ações qualitativas. O que nos conduz a pensar que enquanto a meta 12 visa a promoção do aumento de pessoas cursando o nível superior na educação, na prática, não se efetivam as reais possibilidades de atendimento ao público do Ensino Médio e da Educação Básica. Nota-se com esse argumento, que

⁶³ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

⁶⁴ Terminologia utilizada conforme o registro na meta 4 do Plano Nacional de Educação.

o diálogo entre as políticas educacionais, inclusiva e linguística para o sujeito visual, tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, à medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela, e, especificamente, com os sujeitos visuais, na diferença linguística e nas implicações nas práticas de ensino (SOUZA, 2017, p. 110).

Situar a trajetória legislativa da educação inclusiva, e das leis que regulamentam o ensino de Libras, revela a importância da articulação entre fatores políticos e sociais, que envolvem a formação em todos os níveis. Diante desse quadro, reafirmamos que a religação dos saberes é elemento essencial para a formação integral do sujeito e para o seu contínuo desenvolvimento cognitivo.

4.2.1 Libras: a língua dos surdos

Os primeiros registros da existência de surdos datam de 1500 a.C., na Palestina, donde são encontradas referências nos mandamentos da Lei de Moisés. De acordo com Braddock; Parish (2001), nas leis hebraicas, por exemplo, os surdos eram cuidados e protegidos como crianças, enquanto no Egito, os surdos eram adorados como deuses ou mediadores de deuses.

O significado e os valores do indivíduo dependiam muito da compreensão do Estado. Na Grécia Antiga, os surdos não possuíam direitos e eram marginalizados. De acordo com Skliar (1997), Rômulo, fundador de Roma, decretou, no século 753 a. C., “que todos os recém-nascidos – até a idade de três anos - que constituíam um peso potencial para o Estado, podiam ser sacrificados”. Logo, muitos surdos foram condenados prematuramente à morte.

O povo romano, por sua vez, recebeu influência dos gregos e, também excluía as pessoas surdas do convívio da sociedade. Durante a idade média, os surdos permaneceram excluídos devido a crenças religiosas sobre a imortalidade da alma e por não ser possível pronunciarem os sacramentos. Mais tarde, Santo Agostinho veio a declarar que a surdez era o castigo pelos pecados do país, contudo, defendia que eles pudessem se comunicar por gestos e salvar a sua alma.

No século VII, o arcebispo John of Beverly conseguiu ensinar um surdo a falar. Contudo, a educação de surdos só se estabeleceu durante a idade moderna por meio da ação de um monge beneditino, o espanhol Pedro Ponce de León.

De acordo com Souza, Soares e Alcântara (2014, p.5), dentro desta visão do ensino de sinais, Charles Michel de L'Épée “é considerado como uma das figuras mais relevantes da História dos Surdos”. Apesar de ter sido ouvinte a comunidade surda venera-o como um membro ilustre por ter sido o iniciador da educação institucional dos surdos através do uso da

Língua Gestual. Em 1771, financiado com os seus próprios meios fundou a “A Instituição Nacional de Surdos Mudos” em Paris, na própria casa.

Várias foram as escolas que se fundaram na Europa e no mundo tendo por base o método de ensino de surdos inaugurado pelo Abade de L’Epée. Seriam algumas dessas escolas que resistiram ao impacto do Congresso de Milão de 1880 que instaurava a obrigatoriedade do ensino da língua oral aos surdos e a proibição da utilização da língua gestual na sua educação. Foi também este método e o trabalho de L’Epée que William Stokoe utilizou em 1960 na fundamentação teórica da sua obra “The Sign Language Structure” para iniciar as investigações linguísticas da ASL. A obra de L’Epée tem sido ainda referenciada quando se fala em educação bilingue por isso o seu trabalho e a sua influência são ainda hoje um dos pilares que defendem a utilização da língua gestual na educação das crianças surdas em todo o mundo. (SOUZA, SOARES, ALCÂNTARA, 2014, p. 14)

L’Epée difundiu o ensino na comunidade surda, onde seus critérios são utilizados até hoje, informamos também quais os benefícios e as influências que ele teve na educação dos surdos.

No Brasil, a educação dos surdos e o surgimento da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, tem ligação com d. Pedro II, imperador entre 1840 e 1889. Em 1855, d. Pedro II convidou para o Brasil do educador francês Ernest Huet. Ele fundou o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro para o ensino apenas de meninos.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso. Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato. (<https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>)

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e como a segunda língua oficial do País. Mas, somente a partir de 2005, o ensino da libras passa a ter obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e pedagogia. A regulamentação de leis reconhecendo a Libras

e os direitos da comunidade surda brasileira é importante porque contribui para garantir a inclusão dessa comunidade.

Segundo Quadros e Karnopp (2009), a Libras é um produto cultural, ou seja, é desenvolvida por meio do contato entre os pares da comunidade surda. Ela apresenta variações regionais, assim como a língua portuguesa. Em outras palavras, a categoria da língua de sinais é visuoespacial⁶⁵ bem como atende a uma estrutura semântica, morfológica, sintática e, inclusive, fonológica. Mas, não é uma língua universal, tampouco artificial. Cada país utiliza a sua própria língua de surdos. Nem mesmo a Língua Brasileira de Sinais apresenta unidade em todo o território nacional. Ou seja, ela possui variação local, regional e um extenso vocabulário.

Sendo o Brasil um país rico em diversidade com uma enorme variedade de sotaques, diferenças culturais, sociais e geográficas, notadamente, essas diferenças são cercadas de preconceitos por parte das sociedades consideradas economicamente superiores. Evidentemente, o pouco contato com a leitura e a escrita, a crise educacional brasileira, cujos índices de analfabetismo ainda são considerados altos, são problemas que colaboram para com o preconceito linguístico.

Em relação à trajetória de efetivação de uma Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação houve períodos de divergência até o seu reconhecimento, o que impediu a sua difusão. Somente mais tarde, em 1911, após o Congresso de Milão em 1880, o oralismo deu lugar à total utilização de sinais pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Entretanto, na busca pela legitimidade da língua de sinais e diante das diversas manifestações a favor da criação de políticas públicas⁶⁶ de inclusão para os surdos brasileiros, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao ser reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi instituída de fato como meio de comunicação com sistema linguístico próprio.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

⁶⁵ Libras: é uma língua visual-espacial; baseada nas experiências visuais das comunidades surdas, mediante as interações culturais surdas.

⁶⁶ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996); Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei da acessibilidade (BRASIL, 2000); Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Posteriormente, esta lei foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, que define em seu Art. 2º, a pessoa surda como aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Libras” (BRASIL, 2005). O Art. 22, destaca a educação bilíngue à pessoa surda ou com deficiência auditiva.

É importante elucidarmos que a Libras não é uma variação da Língua Portuguesa. Ela é uma língua genuína, pertencente à modalidade gestual-visual, com recursos de expressão e sistema linguístico próprio: possui sintaxe, semântica e estrutura gramatical. É a primeira língua do surdo brasileiro, sendo a Língua Portuguesa, a segunda (oral-auditiva). Outro fator importante é que a estrutura das frases em Libras é diferente do Português, sendo objetiva e sem conectivos. Ou seja, trata-se de uma língua⁶⁷ e não de uma linguagem, e possui variações de sinais dependendo da região do país. Desse modo, as comunidades surdas possuem indivíduos sinalizantes que se reconhecem como parte de uma cultura. Ou seja:

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 2013, p. 1).

A Libras chegou ao *status* de segunda língua oficial brasileira por apresentar níveis linguísticos que a caracterizassem como uma língua, porém, na modalidade gestual-visual. Em outras palavras, os surdos usam o espaço e as dimensões que a sua língua oferece na constituição de mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais" (BRITO 2013, p. 3). Temos então, a compreensão de que os sujeitos surdos se sentem pertencentes a um grupo que partilha uma língua icônica, que apresenta sinais próprios e níveis linguísticos⁶⁸.

De acordo com Felipe (2006, p. 21), a Libras possui cinco parâmetros formativos: a configuração da mão; ponto ou local de articulação; o movimento; a orientação/direcionalidade e uma série de expressão facial e/ou corporal. Ou seja, é uma língua que desenvolveu processos articuladores que abrangem as partes do corpo passíveis de movimentos, nos quais, integrados

⁶⁷ É um código verbal característico, ou seja, um conjunto de palavras e combinações específicas compartilhadas por um determinado grupo. No caso das Libras, combinações de sinais, compartilhados pela comunidade surda (OLIVEIRA, 2021).

⁶⁸ Os níveis linguísticos constituem-se por fonologia, sintaxe, morfologia e semântica. Fonologia e fonética são as áreas responsáveis por estudar a sonoridade da língua. A fonética é uma ciência descritiva que se encarrega de explicar a menor unidade de som. No caso da Libras, os fonemas são as configurações de mão – a querologia.

aos demais, formam um contexto de significados, com grande riqueza de sentimentos, emoções etc.

De acordo com Felipe (2013, p. 4), “as marcas não manuais no diálogo face a face são essenciais para a completude do enunciado sinalizado para o interlocutor”. Logo, as atividades ou marcas não manuais (MNM) ou unidades verbo-visuais de enunciados, têm sido objetos de estudos linguísticos em pesquisas sobre a dialogia da linguagem.

Nessa perspectiva, estabelecemos relações com o chamado Círculo de Bakhtin⁶⁹, que envolve quatro pilares, nos quais o “outro” é peça central; a interação discursiva; o enunciado concreto; o signo ideológico e dialógico (VIANNA, 2019).

Para o grupo de pensadores do Círculo, a realidade fundamental da língua é a interação discursiva, que se materializa pela comunicação verbal, por meio do enunciado concreto, que é concreto por ser entre sujeitos reais, além de social e historicamente situado e organizado, realizado como um evento único e irrepetível. Por ser assim, o enunciado concreto carrega consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado das palavras, refletindo e refratando a realidade, já que o sentido e a avaliação estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real.

Desse modo, pode-se entender no sentido linguístico, por dialogismo, a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores, posto que, uma vez concretizada, abre-se à resposta de enunciados futuros. E, por enunciado, compreendemos como a comunicação entre sujeitos reais, como um discurso construído sob a forma de texto, sinalizações, artigo científico, um poema etc.

A dialógica da linguagem, para Bakhtin “resulta da interação entre os interlocutores” (ROTAVA, 1999, p. 156), sem que seja inserida a natureza polifônica⁷⁰ dos gêneros literários em que há vários personagens. Ademais, Vianna (2019, p. 10) ratifica que “todo enunciado concreto foi, e será tecido pelos fios das inúmeras relações dialógicas que encarnam e pelo intercruzamento de diversas orientações avaliativas de seus enunciadadores”. Logo, o conjunto de interações é também um sistema complexo.

Nesse aspecto, sem a pretensão de adentrar à teoria do discurso, chamamos a atenção para a observação da esfera dialógica contida em um enunciado⁷¹ e a compreensão dos aspectos

⁶⁹ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin a composição de um grupo de pensadores, grupo que tinha a participação de diversos intelectuais, cuja obra e reflexões resultam sobre as suas concepções de linguagem.

⁷⁰ Na linguística, a polifonia textual é uma característica dos textos em que estão presentes diversas vozes. Aponta a presença de obras ou referências que aparecem dentro de outra.

⁷¹ *Ling* significa parte de um discurso oral ou escrito.

de uma língua, da qual não se trata de um sistema fechado. Isso nos possibilita o entendimento sobre a os significados que a língua proporciona para os seres com os quais interagimos.

Considerando as contribuições do denominado Círculo de Bakhtin, surge a perspectiva para os estudos linguísticos, fundada na dialogia da linguagem, de forma que o ser humano, enquanto falante de uma língua, passou a ser analisado como sujeito. Entretanto, o enunciado desse sujeito só se concretiza por meio da relação dinâmica da compreensão responsiva do seu(s) interlocutor(es).

O enunciado tem um conceito tão amplo e complexo quanto a linguagem. Quando se diz respeito a Língua Brasileira de Sinais, chamamos de enunciados verbos-visuais. Há uma relação dialógica entre a formação e o ser em formação implícita em percurso de vida social, acadêmica, cultural, biológica e psicológica. A análise correta do enunciado por parte do professor pode detectar elos entre os diferentes conhecimentos (FELIPE, 2013, p. 1).

Souza (2017, p. 110), de acordo com o pensamento bakhtiniano, afirma que o discurso é concebido como “a língua em sua integridade concreta e viva”, que, ao se materializar nas enunciações, constitui-se como verdadeiro campo vivo da língua. Um enunciado é entendido como a unidade da comunicação. Ele nunca está isolado, existindo, apenas, se compreendido na cadeia discursiva; portanto, é delimitado e constituído por outros enunciados que o antecederam e que o sucederão como enunciados resposta dos outros. Entendemos assim, que ao compreender e/ou produzir um enunciado (em Libras, na linguagem oral e na linguagem escrita), orientamo-nos em relação à compreensão do outro.

Furlanetto (2004, p. 42), por sua vez, nos leva a refletir sobre a compreensão da simbologia, e de detectar e compreender movimentos. A compreensão de si mesmo, que é “um fim e um princípio, é um movimento que surge entre o acordo entre a semente da totalidade que existe em cada um de nós e o mundo exterior.” Nesse aspecto, a autora instiga a busca dos espaços analíticos para que estes também façam parte dos espaços pedagógicos, de histórias de vida.

A melhor análise é a vida; a alma humana se constitui e se conhece na experiência tal como ela é vivida, com todas as suas implicações. Percebi que o resgate das histórias de vida, nos permite entrar em contato com nossas vivências, bem ou mal elaboradas; ao construir novos significados para elas, provocamos uma reconfiguração psíquica (FURLANETTO, 2004, p. 43).

A autora destaca que em uma pesquisa, deve estar conectada com a criação e deve transcender o indivíduo, e que no resgate da trajetória de cada um, do discurso de cada um, outros sujeitos também falam. Segundo Furlanetto (2004, p. 46), o resgate da memória, dos

símbolos pode-se desvelar símbolos e possibilidades e proporciona um encontro de sujeitos, que compõem uma totalidade, cujas partes se articulam.

Nóvoa (1995, p. 9), enfatizava que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.” Logo, em um processo formativo não deve negligenciar os valores da pessoa humana. Nesse contexto, para o autor nossas trajetórias e itinerâncias formativas são repletas de sentidos, pessoas, saberes e experiências que se entrecruzam com outras tantas a nossa volta.

O enfoque na percepção se faz importante porque nossa experiência e compreensão de mundo são captadas por estímulos contínuos fornecidos por diversos sentidos. Segundo Damásio (2000), todos os processos perceptivos ocorrem seletivamente. Mas aqueles cuja seletividade podemos, facilmente, testar nos humanos, por diversos testes de aferição, são a audição, a visão, o olfato e o paladar. Leote (2015, p.27), define o conceito de multissensorialidade pelo acionamento de múltiplos sensores naturais, em vários estados perceptivos da pessoa. Sendo assim, os estímulos poderão acionar diversos sensores simultaneamente.

As interações entre o indivíduo e o mundo podem ocorrer de forma sensorial, ou com diferentes línguas e linguagens. Portanto, não se configura um modelo padronizado e da mesma forma para todos. Neste sentido, as diferenças e particularidades do sujeito surdo, devem ser consideradas não somente quanto ao aparato educacional, mas quanto à sua relação com o contexto social, a sua experiência visual mais aguçada, mediada por uma língua não verbal.

4.2.2 Libras: uma língua multidimensional

O desenvolvimento do século XX nos trouxe imensas transformações, as quais direcionaram o mundo para um processo de globalização que, por sua vez, provocou adequações e alterações nas áreas econômicas, culturais e políticas. Estas dimensões da sociedade mundial são áreas que se regulam, se controlam e que agem e retroagem sobre si mesmas, dando origem a uma causalidade que não é linear, mas, de natureza circular.

Assim sendo, Morin (2015, p. 68) afirma que "a consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada é pobre. É preciso que ela seja ligada a outras dimensões". Seguindo a este entendimento de contextualização dos vários fenômenos vivos e sociais, podemos concluir que o caráter multidimensional ao qual nos referimos é a dos fenômenos complexos.

Outrossim, Morin toma a Complexidade como aquilo que é tecido em conjunto. Para tanto, na reflexão acerca da educação, a multidimensionalidade une os fragmentos, articula e interage com os opostos, identifica erros, ilusões e cegueiras.

O complexo requer um pensamento que capte relações, interrelações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos, e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2002, p. 19-20).

Dessa forma, ao compreendermos a Libras da perspectiva de uma língua com ausência de som, mas, tão importante e significativa em seus diversos contextos, é inevitável discutir religação de saberes à análise do processo formativo de “ensinantes” do português e da segunda língua oficial do Brasil.

4.2.3 Libras sob a ótica do pensamento simplificador e do pensamento complexo

A Libras é mesmo uma língua? Esses e outros equívocos em relação à língua utilizada pelos surdos, oralizados e não oralizados, são permeados de preconceitos, não somente em relação à sua forma de comunicação, mas, também, quanto ao próprio ser surdo. Como já fora dito, a língua de sinais tem a sua própria gramática e estrutura como as demais línguas orais, além disso, se constitui em processo identificatório e cultural. Todavia, os surdos usuários da L1⁷² ainda são muito desconsiderados no processo educativo.

A lógica do pensamento simplificador não exprime as ideias de diversidade e unidade presentes no todo. Nisso, podemos tecer nossa afirmação corroborando a de Petraglia (2011, p. 52), o que explica que "para Morin, a Complexidade do real, com vistas à construção de um conhecimento multidimensional, privilegia o pensamento complexo do religar em detrimento do pensamento simplista, disjuntivo e reducionista".

Trazemos como exemplo do pensamento simplificador, a lógica no campo do padrão linguístico, que diferenciava o ser humano dos demais seres vivos apenas pela linguagem. Como vemos a seguir:

⁷² Língua materna dos surdos.

Uma das questões centrais do Iluminismo era especular sobre ‘o que nos tornaria humanos’. De Aristóteles a Descartes, a resposta era consensual: falar uma língua. Nesse cenário, ‘as crianças surdas e selvagens eram, todavia, um complicador para essa definição de homem, já que os surdos eram pensados como sem língua e as crianças feras eram invariavelmente mudas’ (GESSER, 2009, p. 21).

A autora destaca como as crianças surdas eram tratadas socialmente. Em outras palavras, “[...] o foco para a resposta está voltado para a definição que se tinha de língua na época, isto é, se a língua de sinais não é língua, então os surdos não falam, logo não são humanos [...]” (GESSER, 2009, p. 27). Este conceito é tão inapropriado quanto desrespeitoso no ponto de vista da ética do gênero humano.

O saber científico, de acordo com o pensamento de Morin, necessita de objetividade e deve possuir método próprio, responsável pelo cumprimento de um plano de observação e verificação de qualquer matéria. Entretanto, esse caráter objetivo da ciência, que corresponde aos dados e variáveis coletados, traz consigo uma gama irrestrita de pensamentos, teorias e paradigmas que nos remetem para a reflexão bioantropológica do conhecimento, bem como para a reflexão das teorias nos aspectos culturais e históricos (PETRAGLIA, 2011, p. 55).

Precisamos detectar os elos entre os diferentes conhecimentos, ou seja, precisamos desfragmentar saberes. Morin (2002, p. 494) afirma que "para a religação de saberes, é preciso debruçar-se sobre certo número de características comuns a um sistema complexo [...]". Em suma, é preciso mergulhar em campos interdependentes dos saberes para chegarmos a um resultado, independentemente de qual sejam os conhecimentos em suas variadas formas. Na análise das relações entre sujeito e objeto haverá um sistema dinâmico e complexo a ser trabalhado, a fim de que a trama seja tecida no contexto em que a realidade possa ser observada em seus diferentes pontos de vista.

Para tanto, Morin (2018) nos atesta que um paradigma da complexidade incita a distinguir e fazer-se comunicar em vez de isolar e de separar. O paradigma impulsiona o reconhecimento dos traços singulares, originais, históricos do fenômeno, em vez de ligá-los pura e simplesmente à determinação ou leis gerais; impulsiona, ainda, o concebimento da unidade/multiplicidade de toda entidade, em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade.

Com base no que foi exposto, entendemos que o processo formativo, no caso específico do Português/Libras, também se configura em um fenômeno complexo, no qual se deve identificar se as singularidades do sujeito surdo estão sendo observadas durante o processo de formação inicial, ou seja, tanto nas metodologias de ensino quanto nos componentes disciplinares.

4.2.4 O imaginário e as representações sobre o sujeito surdo

Atualmente, as pessoas ouvintes têm acesso a cursos de Libras (básicos, presenciais ou a distância). É importante também, não ignorarmos os aplicativos⁷³ e as comunidades na *internet*⁷⁴, que se constituem como ferramentas auxiliares, que podem descomplicar nossa comunicação com as pessoas surdas.

De acordo com Ramos (2014, p. 2), “a comunidade surda possui presença marcante em movimentos que de alguma forma dizem respeito às suas lutas e o *Facebook* é um espaço que promove as mais variadas discussões entre os surdos”. Ressaltamos, todavia, que os aplicativos não se tratam de substitutos da sua língua materna, mas de um complemento no presente contexto.

A cultura surda tem sido colocada em evidência nos últimos anos no Brasil. Segundo Strobel (2008), esta é constituída das experiências visuais dos surdos. Como já citamos, as comunidades estão se estabelecendo como ambientes de luta; principalmente, nas questões referentes ao ensino bilíngue e demais reivindicações referentes aos espaços que pertencem exclusivamente aos ouvintes. Todavia, existem crenças errôneas em relação à cultura surda. Uma delas é a de que os surdos preferem manter-se em grupos isolados, restritos aos usuários da Libras. Porém, esclarecem os autores:

Fortalecem-se as narrativas entre os surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura surda e não simpatizantes. Na segunda divisão, mesmo aqueles aceitos como amigos estão constantemente sob suspeita, ou seja, suspeita de exercício de ouvintismos. Viver entre amigos, enfatizar a importância dos encontros presenciais para que todos possam olhar para conversar são práticas de exaltação da comunidade que podem ser percebidas em diferentes narrativas de surdos (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 89).

Logo, não é difícil perceber que existe um imaginário social em relação à pessoa com a diferença da surdez. Até mesmo dentro de instituições educativas, na concepção que se tem da educação escolar do sujeito surdo, podem ocorrer distorções sobre o aprendizado deste aluno.

Neste estudo, entendemos “a surdez como uma experiência visual; a surdez é uma atividade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2010, p. 11). Logo, não podemos tratá-la de forma redutora. Um dos termos muito conhecido pelos estudiosos da Língua Brasileira de Sinais, é a “medicalização”. Segue a definição:

⁷³ Hand Talk. V- Libras. (www.vlibras.gov.br); WhatsApp: surdo libras (grupo).

⁷⁴ Facebook: Libras Avante, Libras BR

Medicalizar a surdez significa “[...] orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação; [...] E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997, p. 111).

Embora estejam sendo adotadas novas maneiras de trabalhar a educação e aprendizagem dos surdos, há barreiras que precisam ser rompidas, muito conhecimento a ser construído, principalmente, sobre a constituição psíquica do surdo, que deverá ser considerada. Nessa direção, Merleau-Ponty (1993, p. 4) afirma que “é preciso aprender que a realidade é o que vemos, contudo, é preciso aprender a vê-la”. Além disso, corroboramos o pensamento de Boff (1998, p. 9), quando diz que cada leitor “lê com os olhos que tem, que compreende a partir do mundo que habita”. Para tanto é necessário reestruturar o pensamento para a percepção dos vários elementos da realidade.

Outra questão fundamental descrita por Castro Júnior (2015, p. 11), é a de que “no caso da percepção do mundo auditivo, o indivíduo surdo não depende do consentimento comunicativo e linguístico de quem o assiste”. Ele trata a questão do audismo, referente às representações que foram construídas ao longo do tempo sobre os surdos, como forma de normalização do discurso ouvinte, de modo a invalidar a cultura surda⁷⁵.

Este contexto gera impasses que nos convidam a uma série de paradigmas: Quais são os pressupostos que invalidam ou validam a aceitação da particular cultura surda? E se todo Ser tem direito a sua particularidade, suas gírias, seus gostos e aceites, por que não compreender ou por que apresentar resistência a tal fenômeno social? Como a cultura surda é aceita no interior das práticas pedagógicas assumidas no contexto do que se diz escola inclusiva? (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 11).

Ao estabelecermos uma ligação entre a ótica de Castro Júnior e pensamento de Skliar, compreendemos que, se invalidarmos a cultura surda, em detrimento da cultura ouvinte, estaríamos favorecendo o oralismo, restringindo a necessidade do surdo unicamente à questão da fala, incorrendo em medicalização. Mas, para Gesser (2009, p. 64) “a surdez não é deficiência”.

Diante dessa afirmativa, todavia, entendemos que há limitações em relação a fatores externos e que embora não haja necessidade de cura, todavia são necessárias mudanças nos

⁷⁵ De acordo com Stroebel (2018, p. 29), cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais que contribuem para a definição de suas identidades surdas.

contextos sociais, educacionais etc., que favoreçam o respeito e a diversidade da pessoa surda. Entretanto, a visão patológica da surdez vem sendo rompida por meio da luta de educadores, pessoas da comunidade surda e de linguistas.

Na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença. A visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado. Machado (2002) afirma que, por meio da língua de sinais, o Surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, não podendo o mesmo ser considerado incapaz, a partir do puro dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. Os [Surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 15).

A percepção do sujeito surdo na Educação Básica, é diferente da percepção do aluno ouvinte. Todavia, o enfoque da sua educação tem sido a língua falada. Castro Júnior (2015), esclarece:

O paradigma que concerne a esta questão está relacionado com o fato de que a academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, possui uma marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 15).

Esta abordagem de ensino remete ao “ouvintismo”⁷⁶, que defende o aprendizado da fala por parte do aluno surdo, no entanto, como reforça Castro Júnior (2015, p. 12), “isso nem mesmo é significativo deles”. Mas, aos poucos, após a língua de sinais ter sido reconhecida, vem ganhando legitimidade cultural e reconhecimento de sua especificidade linguística.

Outra questão importante é a terminológica. De acordo com Gesser (2009, p. 45), existe uma carga semântica nos termos **mudo e surdo-mudo**⁷⁷, posto que “não é a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos”. Logo, a aceitação e a forma de tratamento da diferença, a inclusão e sua integração aos diversos meios sociais, que fazem a diferença na vida do surdo.

Sobre a classificação dos tipos e os graus de surdez, que pode variar de leve a profundo, vale ressaltar “que nem todos os indivíduos com algum tipo de perda auditiva são necessariamente deficientes auditivos ou surdos” (GESSER, 2009, p. 72). Ou seja, o entendimento com base em um nível de surdez, pode induzir ao erro de enxergar a pessoa surda

⁷⁶ Defesa do ensino da fala para surdos.

⁷⁷ Grifo nosso. A pessoa surda não é muda. Ela é capaz de emitir som. Todavia, como não ouve, não os reproduz em forma de palavras, como é o caso dos ouvintes.

apenas em uma dimensão fisiológica, e ela é muito mais que isso. Existem as perspectivas que envolvem a sua relação com a língua, sua identidade e seus artefatos⁷⁸ culturais, quais sejam: a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, a família, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e a material.

Albres (2015, p. 56) ressalta que “os surdos de hoje viveram uma educação em que sua língua, Libras, não tinha qualquer valor”. Segundo a autora, eles foram privados do acesso ao conhecimento por um longo tempo no espaço escolar, mas que ainda hoje a escola espera que o aluno surdo ouça e se comporte como um ouvinte. De acordo com a autora, compreendê-lo nessa perspectiva não permite que haja desdobramentos nas práticas pedagógicas dos cursos de graduação. A formação para o ensino de Libras requer mais que o ensino de sinais, exige o redimensionamento qualitativo entre teoria e prática, que permita compreender sentidos e significados do ato educativo como uma rede complexa de ações e intervenções.

Diante disso, entende-se que há realidades diferentes a serem descortinadas, uma vez que alunos surdos e ouvintes possuem diferentes percepções ou representações do real, tendo ponto de vistas diferentes, pois, reconhecem o mundo por meio dos instrumentos linguísticos que possuem.

Desse modo, para Skliar (2017), apesar da discussão sobre o ensino bilíngue ser uma tendência contemporânea, reforça que a educação em nível de duas línguas deve ultrapassar a barreira do domínio (de idioma). Todavia, isso é uma discussão com dimensão política que incorre no risco de “se transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico (SKLIAR, 2017, p. 7). É importante também, compreender que o surdo possui capacidades de organização de pensamento, tanto quanto o sujeito ouvinte. Fato este, que não pode, de forma alguma, ser desconsiderado no processo de ensino-aprendizagem.

Para o Skliar apud Davies (1995), a discussão política assume um valor de construção histórica, cultural e social, e que a proposta educacional, percebida como uma política, pode ser entendida como relações de poder, já que existem políticas educacionais para a surdez, que representam a dominação da normalidade e que exercem pressões sobre a linguagem e até mesmo sobre a identidade do surdo. Explicamos então, sob a perspectiva das relações de poder que envolvem identidade e diferença, que

⁷⁸ Artefato cultural é aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver entender ou transformar o mundo; também se pode incluir tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige ao outro, tradições valores e normas etc. (FARIAS, 2018, p. 43).

[...] a posição-sujeito depende desse poder. Em situações de dominação, define que quem detém o poder estigmatiza uma identidade negativa para o outro. Assim percebemos que a identidade está em questão nas lutas sociais, pois o poder de definir os significados das coisas depende do lugar que se ocupa no sistema de relações que vive os diversos grupos. Uma relação de poder determina quem está dentro e quem está fora. Quem é válido e quem não serve. As marcas que definem uma identidade da outra aparecem geralmente sob a forma de oposição binária, tal como, branco x negro (MORAES; SILVA; ANDRADE, 2019, p. 45).

Logo, no contexto educacional, há de haver um reconhecimento da surdez parte da diversidade, todavia, não em detrimento da língua hegemônica, mas como uma identidade cultural. Ainda mediante os avanços das discussões acerca da surdez, Alves (2021) defende que devemos considerar que o processo de inclusão implica oferecer condições em todos os espaços da sociedade, além de ser uma garantia e exigência do Estado.

Para a Alves (2021), a educação especial não pode caracterizar-se em serviço, para não cair no erro de produzir uma mercadoria. Ela reforça que incluir é possibilitar o direito à cidadania, posto que todos temos um papel social. Com isso, entendemos que no terreno da educação, deve-se abarcar a diversidade e a multiculturalidade, e que a única semelhança entre os sujeitos deva ser a própria diferença. Mas, quanto às diversas distintas representações sobre a deficiência

[...] afetaram diretamente as propostas educativas ofertadas à comunidade surda. As diferentes concepções relativas à surdez, portanto, influenciaram o surgimento de distintas filosofias educacionais ao longo do tempo, que foram acompanhadas por diversas ideias sobre quais fatores contribuiriam decisivamente para a inclusão social da pessoa surda (BEZERRA; JESUS; QUEIROZ, 2021, p. 178).

Com base nisso, Skliar (2017) defende que haja políticas de reformulação de projetos de formação de professores (surdos e ouvintes). Nesse sentido, ele se refere aos processos pelos quais se constituem e se negam “as múltiplas identidades surdas, à ouvintização, o currículo escolar, à separação entre escola de surdos e comunidade surda, à burocratização da língua de sinais no espaço escolar, à onipresença da língua oficial na sua modalidade oficial oral e escrita” (SKLIAR, 2017, p. 8). Esta análise encerra dois contrapontos: a pedagogia atual e a educação bilíngue para surdos, bem como, os projetos políticos de curso e os projetos pedagógicos das escolas que são afetados diretamente pelas políticas de formação.

Skliar (2017, p. 9), reforça ainda que, “de acordo com McLaren, a situação da educação bilíngue mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino. E que a inclusão é praticada como experiência controlada, por meio do binarismo eficiência/deficiência”. Contudo, Freire, Moura e Felix (2017) afirmam que o bilinguismo possibilita aos alunos surdos

que sejam construídos sistemas conceituais diferentes e que este modelo permitirá aos alunos surdos se desenvolverem dentro da cultura surda, aproximando-se da cultura ouvinte. A proposta bilíngue, se apenas unilateral, constituiu-se em um grande desafio a se romper no panorama da educação, tendo em vista que a formação da identidade do surdo se faz no encontro com o seu semelhante e vice-versa.

É de fundamental importância para Skliar (2017), compreender que o sujeito surdo não supõe a existência de uma identidade surda única⁷⁹, a sua diferença consiste na experiência eminentemente visual, que não exclui a capacidade cognitiva, que, por sua vez, envolve diferentes significações. Em suma, essas pessoas podem ter inúmeras características, e apesar do conceito errôneo persistente do que seja rotulado de normal, a família, a sociedade e, principalmente, a escola são lugares em que eles estão representados, isso é incontestável.

Nesse sentido, para Maturana (1995), a real preocupação com o outro, não se resume à aceitação, simplesmente. Ou seja, para o autor, não é apenas “a percepção de que o outro não pertence ao domínio social” (MATURANA, 1995, p. 50), e se for o caso, linguístico, biológico e cultural, também não há preocupação com outro.

É necessário que haja uma consciência de toda a estrutura que os envolve, as relações e a compreensão dos vários aspectos e dimensões dos educandos. Quanto relacionamos tais fatores à concepção da formação inicial, que prepara o sujeito para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com surdez, propomos que o processo formativo desse profissional deva conceber a multidimensionalidade do sujeito surdo e da realidade da qual fazem parte.

4.2.5 O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo

O processo de alfabetização e letramento do aluno surdo requer a introdução do indivíduo aos usos sociais da escrita para além do código escrito, mas na apropriação da leitura, da escrita e da habilidade de interpretação de forma contextualizada. Todavia, o fator inclusão, não se restringe apenas em inserir o aluno dentro de uma rede regular de ensino, mas, é preciso trabalhar a sua integração também fora do ambiente escolar.

De acordo com a LDB 9394/96, em seu Art. 59, capítulo V, que dispõe sobre a educação especial e assegura o ensino de qualidade para educandos com necessidades especiais,

⁷⁹ Existem diferenças significativas que marcam os vários tipos de identidade surda. Algumas pessoas, por exemplo, podem fazer uso exclusivo de libras, enquanto outras podem fazer leitura labial e oralizar. Outras, ainda, podem fazer uso de ambas as formas de comunicação. Diante da diversidade de terminologias (identidade híbrida; flutuante; de transição; embaçada; incompleta ou de diáspora) é comum o surgimento de dificuldades para compreender o que o indivíduo quer comunicar. Fonte: <https://signumweb.com.br/>

garantindo-lhes o seu pleno desenvolvimento e permitindo a permanência e o sucesso de todos os seus alunos, reconhecendo as diferenças, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o contexto formativo deve contemplar uma concepção que situe os alunos surdos dentro de um processo de formação integradora, não excludente em relação às suas dificuldades no meio social.

Nesse sentido, a lei veio assegurar para o aluno surdo, com apoio de um docente especializado em Libras, a alfabetização com foco no processo da aquisição da língua escrita. Portanto, é imprescindível que os professores considerem a condição linguística em que o aluno surdo se encontra, sua cultura e identidade. Mas tal procedimento não se configura como uma prática pedagógica fácil, porque:

Escolas de ensino regular, ainda nos deparamos com uma realidade em que aos poucos estão aderindo às exigências da legislação, muitas delas estão encontrando dificuldades no que tange ao preenchimento de profissionais capacitados para o exercício da função, com conhecimento da LIBRAS, e de como desenvolver um trabalho educacional pautado no ensino da L1 e L2 (SILVA; GRANDO, 2005, p. 112).

Com efeito, o estudante surdo necessita de uma escola que promova uma educação bilíngue, multicultural, integradora e inclusiva, na qual os educadores considerem suas especificidades e necessidades, todavia, a ausência de estrutura e a carência de profissionais, dificulta esse processo.

Entretanto, o desenvolvimento de metodologias para o ensino da L1 e L2, vai além do que envolve o meio educacional e de se considerarem as características do sujeito surdo, tendo em vista que “uma das dificuldades do surdo é fazer relações entre palavras, orações, períodos e parágrafos, ou seja, em cadeias coesivas da língua portuguesa” (SALLES *et al.*, 2004, p. 34). Nesse caso, o bilinguismo, possibilita a circulação do surdo entre duas culturas no biculturalismo e pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

Há, no entanto, pontos paradigmáticos que, segundo Skliar (2006), transitam pelo consenso de educação especial e pela invenção disciplinar, mesmo com as mudanças pedagógicas em andamento, como os parâmetros curriculares nacionais e as políticas de inclusão. De outro modo, Bezerra, Jesus e Queiroz (2021) afirmam que é preciso dar atenção às concepções sociais atreladas à surdez. Ou seja, para além de toda a questão política, pedagógica e linguística, há que se pensar na questão e na ruptura do tradicionalismo do ensino especial, levando em consideração o “outro”, suas diferenças, sem, contudo, restringi-lo a uma

condição de estranho. Além disso, o professor de língua portuguesa para surdos deve fazer uso de recursos didáticos elaborados com base nas especificidades do aluno com surdez.

Nesse sentido, de acordo com Pereira (2014, p. 149), “o professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem”. O docente deverá tomar por base o contexto de cada aluno de forma individualizada, mediados pelos recursos visuais que contemplem a língua de sinais, a cultura geral, bem como trabalhar a compreensão sobre como o seu aluno elabora conceitos de formação de um vocabulário em L2. Além disso, os hábitos linguísticos sociointeracionais devem ser referenciais ao ensino-aprendizagem do português escrito.

Para Silva e Silva (2018, p. 10), se torna um desafio constante no letramento, lidar com o preconceito linguístico, tendo em vista a “alternância” entre as línguas que pode ocorrer em sala de aula, que por vezes são estigmatizadas”. É necessário compreender o desafio de lidar com a diversidade, não somente da língua, mas de uma forma mais global, sobre como trabalhar a necessidade da socialização e interação entre os estudantes. Nesse sentido, Alves (2013, p. 45), observa que quando as crianças se sentem integradas, tornam-se mais criativas e resilientes. E, de acordo com Morin (2003) é imprescindível que desde a primeira infância, seja desenvolvida a capacidade de desenvolver a compreensão da condição humana e das múltiplas dimensões do indivíduo.

O fluxo da língua de sinais exige dos profissionais maior reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua verbal por meio de outra não verbal. De acordo com Bernardino e Santos (2018, p. 114), “o simples fato de estar incluído em um ambiente não é a condição *sine qua non*⁸⁰ para esta aquisição”. Logo, há que se considerar todas as limitações da criança, sendo esta surda ou não.

Diante disso, o uso de estratégias específicas e metodologias de ensino de L2 são fundamentais, tendo em vista que a Libras servirá de base para o aprendizado da língua portuguesa. Assim, para o aluno surdo, o aspecto visual serve de interação com o mundo. Ao professor de português para surdos pressupõe-se saber usar o material adequado para que se alcancem resultados satisfatórios. Constatamos, pois, que a necessária formação para a educação de surdos irá requerer bem mais que ensino de uma segunda língua, mas, o desenvolvimento de novas propostas metodológicas, análise dos processos linguísticos, materiais didáticos adequados à realidade, associados ao seu contexto, à interculturalidade.

⁸⁰ A expressão latina *sine qua non* se traduz em essencial, indispensável.

Na sequência, passamos a discussão sobre a interface entre saber e conhecer, mediante a necessidade dialógica dos processos pedagógicos e na dinâmica de ensinar e aprender. Notadamente, o aluno em formação inicial precisa compreender além do domínio dos processos discursivos de ambas as línguas, isso antecede que ele desenvolva a percepção das necessidades educativas de cada aluno.

Assim, para Moraes (2011), a complexidade capacita compreender a educação como sistemas complexos que estabeleçam a prática pedagógica como parâmetros integradores. Tal multiplicidade de elementos que interagem, atrelada à reconstrução dos sentidos sobre a articulação dos saberes pedagógicos e saberes experienciais, em conjunto, se complementam e contribuem para a atuação e mediação em sala de aula.

4.3 A interface entre saber e conhecer no contexto da formação

O primeiro Projeto Pedagógico do curso de Letras-Libras⁸¹ foi aprovado em 14 de agosto de 2014. Em 2019, o PPC sofreu adequações para atender à Resolução CNE 02/2019, que revogou a Resolução CNE n.º 02 de 01/07/2015 e definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), sob a alegação de adequação dos currículos das licenciaturas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁸² e à reforma do Ensino Médio.

De acordo com o PPC do curso de Letras-Libras (UFT, 2019a, p. 83), “a organização curricular deste curso visa assegurar o pluralismo de ideias e o acesso aos avanços e eventos importantes referentes à realidade cultural, científica e política que o país apresenta”. Nesse sentido, também se considera que a formação profissional do professor atente significativamente para a dimensão política, objetivando responder às questões atuais em

⁸¹ Com a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação), o projeto atual apresenta a modalidade presencial, com o cumprimento de carga horária total de 3270 (três mil e duzentas e setenta) horas e uma estrutura curricular que compreende 3 (três) eixos: formação básica, formação específica e formação pedagógica, que são os componentes dos núcleos I e II, da Resolução CNE/CP n.º 01 de 02/12/2019.

⁸² De acordo com a página do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse contexto, cabe ressaltar que mesmo de sua aprovação, a BNCC sofreu críticas por parte das entidades que representam as categorias de professores e de setores da comunidade científica, pelo fato de não ter havido consulta prévia para a alteração e pela compreensão de favorecimento de interesses privados.

relação ao respeito às diferenças, à ética e à diversidade cultural. A respeito dessa diversidade, a Resolução de 02/2019⁸³, cita:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;
e IX - decisões pedagógicas com base em evidências (BRASIL, 2019).

Em relação à licenciatura em Libras, o PPC destaca que:

O licenciado em Libras deverá ter uma base específica de conteúdos consolidados, alicerçada no ensino, pesquisa e extensão e atuar interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, evidenciando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro dos diversos saberes que compõem a formação universitária. O profissional deverá ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas à comunidade surda e aos conhecimentos linguísticos e literários pertinentes à Libras como primeira e segunda língua (UFT, 2019a, p. 23).

Logo, é perceptível que essa concepção de docência já traz explícita a necessidade de articulação entre os conhecimentos e valores a partir do diálogo entre as diferentes visões de mundo. Para Moraes (2010, p. 9), “a discussão sobre currículo sob o olhar da complexidade favorece também a aproximação dos especialistas e estudiosos da complexidade em relação às questões políticas e sociais da educação”. Sendo assim, considera-se tal licenciatura como um conjunto de realidades, experiências, jornadas, possibilidades e sujeitos diferenciados.

Nesse sentido, Morin (2002), afirma que a complexidade significa uma tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados, o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida.

Antes de iniciarmos propriamente a discussão sobre o objeto e os sujeitos da pesquisa, faz-se necessário evidenciar os conceitos de saber e conhecer, que se integram e se complementam em essência, assim como o arranjo é fundamental para o complemento da música, em harmonia, ritmo e melodia. O que a princípio pode nos parecer palavras sinônimas, são complementares em seus diversos contextos, posto que seu significado vai além do aspecto semântico. Todavia, partiremos da definição que consta em dicionário:

CONHECER: **v1** Ter ciência de informação; saber; **2** Ter capacidade de distinguir; discernir **3** Tomar conhecimento **4** Instruir-se [...]

⁸³ Regulamenta as diretrizes curriculares para a formação inicial.

CONHECIMENTO: *sm* 1 Ato de conhecer. 2 Nível, grau de relações entre pessoas. 3 O saber. *pl.4* O volume de saber e informações de uma pessoa. 5 O número de pessoas que alguém conhece e com as quais tem relações.

SABER: *v1* Estar informado de; 2 Ser versado e competente em; 3 Compreender; poder explicar; 4 Ter a certeza ou a convicção de; 5 Ter o sabor e o gosto de; 6 Soma de conhecimentos adquiridos.

SABEDORIA: *s1* Qualidade do sabedor; erudição; grande soma de conhecimentos; 2 Conhecimento da vida; prudência, juiz (ROCHA, 2000, p. 550).

O que se percebe de forma bastante clara é que ambas as palavras, tanto em sua forma substantiva quanto a verbal, são praticamente sinônimas. Contudo, diante do que propomos neste estudo, buscaremos explicar o sentido necessário para a resposta da investigação. Assim, é necessário compreender o sentido do termo "Saber", para o estudo desta temática e a integração do sentido que pretendemos utilizar em relação aos sujeitos e aos objetos neste trabalho investigativo. Para tanto, seguimos ainda em busca desse conceito mais apropriado de "saber" por meio de contornos filosóficos, mediante o pensamento de Fragata (1996, p. 3),

O vocábulo "SABER", envolve uma ambiguidade infinitamente maior: refere-se num sentido mais amplo, a tudo que se conhece. Assim todo o "CONHECER" é, ou pelo menos se orienta para um "saber", e todo saber está implicado num conhecer. Dum modo mais recorrente, o vocábulo aplica-se ao conhecimento reflexo que ultrapassa a mera sensibilidade, mas engloba também o conhecimento espontâneo. Há quem use a palavra apenas no sentido do saber científico. E há quem ligue prevalementemente ao verbo *scire*⁸⁴, mas ao verbo *sapere* e lhe confira o sentido predominante de sabedoria, conhecimento feito de sabor vital, que antecede e ultrapassa as próprias ciências. Estas multiplicidades de sentidos tornam difícil o relacionamento proposto sem precisarmos os contornos.

Para Fragata (1996, p. 8), "saberes e ciências têm que se entender em uma perspectiva analógica, e todos os saberes se reverterão em benefícios para a humanidade". Logo, ao apresentarmos os sentidos da palavra, buscamos, justamente, trazê-la ao seu lugar por causa do contexto da pesquisa. Como já foi dito, é importante para o nosso estudo, em uma perspectiva complexa, entendermos que, antes do sentido analógico, a natureza dos termos saber e conhecer é primeiramente complementar.

Dessa forma, há uma relação dialógica, complementar no processo que as envolve. Porém, antes, devemos explicitar o que Morin (2015, p. 153) denominou dialógica: "uma lógica entre duas, dupla lógica em uma, cujos dois termos são, simultaneamente, irreduzíveis um ao outro e inseparáveis um do outro". É nesse sentido que o conhecimento não pode se separar dos saberes, já que se completam mediante o processo de encontrar respostas. Em outras palavras,

⁸⁴ Traduz-se por "Conhecer".

é na formação inicial, em que a aquisição de conhecimento é um processo de natureza recursiva e retroativa, que não se pode ignorar, tampouco, separar os saberes.

A relação conhecimento-saber é a articulação necessária e complementar, sendo tão importante o conhecimento da resposta, quanto o conhecimento da pergunta que a originou. Isso consiste em uma relação que se repete e que se transforma continuamente no processo educativo. O futuro professor, geralmente restrito a uma formação curricular, conteudista, com respostas prontas, envolvidas de conhecimentos prontos para serem consumidos, sem os religar, carece de uma competência que desenvolva a integração e reconstrução dos múltiplos saberes.

Vale destacar que a construção a qual nos referimos é a construção do conhecimento, que vai além do conhecimento prático e didático, pois, refere-se às diferentes dimensões que devem integrar o processo de constituição do professor em formação, refere-se ao saber problematizar e complexificar. Em concordância com isso, Tardif (2002, p. 54) reforça que "o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional [...]". Isso implica também em promover a articulação entre eles.

De acordo com a introdução do livro *A Religação dos Saberes*, escrito por Morin (2002, p. 22), "enquanto fragmentado, um saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume um sentido". O autor realça que

Quando nos limitamos às disciplinas compartimentadas - ao vocabulário, à linguagem própria de cada disciplina -, temos a impressão de estar diante de um quebra cabeças, cujas peças não conseguimos juntar a fim de compor outra figura, Mas, a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos - como para as ciências da Terra, que permitem concebê-la como um sistema complexo e que permitem utilizar uma causalidade feita de interações e retroações incessantes -, temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global [...] (MORIN, 2002, p. 491).

Ainda no intuito de discutirmos sobre as relações entre conhecimento e saber, tomemos por base o que nos dizem Mota, Prado e Pina (2008, p. 116), no artigo *Buscando Possíveis sentidos de Saber e Conhecimento na Docência*:

Mas, saber não é só entender a 'verdade' das coisas desde os seus princípios, há necessidade de se conquistar realmente a posse da 'realidade'. A posse da 'realidade' permite colocar o conhecimento em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do saber. Pois, não basta apreendermos a 'verdade da realidade' (conhecimento). É necessário construirmos a 'realidade da verdade' (saber).

Nessa perspectiva, é como se a palavra conhecimento estivesse dentro da palavra saber. Assim, ao retornarmos aos sentidos das palavras *sapere* e *scire* (saber e aprender, conhecer), encontramos uma variância semântico-etimológica que nos leva a compreender que a partir da sua origem possuem significados diferentes. Por exemplo, podemos citar vários tipos de conhecimento: científico, popular, religioso e filosófico. Mas, em que lugar cabe o complemento entre o saber e o conhecer? Qual a relação? Para se conhecer algo é preciso reunir saberes? Ou vice-versa?

Porém, cabe-nos explorar ainda mais este campo vasto de retroação e recursividade⁸⁵ que é a importância de reunir e construir conhecimentos. Entendemos que o saber do qual nos referimos possui finalidades, como afirma Morin:

O que está claro é que temos finalidades, como Meirieu as exprimiu. Elas consistem em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto, e se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram (MORIN, 2002, p. 28).

Notamos neste trecho que Morin se refere à cultura de reunir conhecimentos como estratégia de enfrentamento das dificuldades. Ou seja, embora o conhecimento sensorial seja suscetível a erros, a cultura de contextualizar, religar tem por finalidade desenvolver a capacidade de enfrentar o mundo por meio do conhecimento adquirido quando o colocamos em ação. Portanto,

Conhecimento não se reduz à informação. Este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio; o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com arte de vincular conhecimentos de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência de humanização (PIMENTA, 2000, p. 52).

Esta é a relação complementar que se pretende estabelecer: reunir conhecimentos de forma pertinente. Morin (2007) nos traz a reflexão sobre a necessária reforma do pensamento e a percepção do contexto, do multidimensional e do complexo como parte da questão paradigmática. Para o autor, “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade”

⁸⁵ Retroação e recursividade são respectivamente princípios da complexidade. De acordo com Houaiss, Retroagir. Ter efeito sobre o passado • a lei, neste caso, não retroage (seus efeitos) [aos anos anteriores]. Recursividade. Qualidade do que é recursivo. Significado recursivo. Que pode ser repetido inúmeras vezes, de modo infinito. Fonte: Dicionário Online de Português.

(MORIN, 2011, p. 36). Logo, o conhecimento é construído em referência ao contexto, ao global e ao complexo, “que promova o remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, dos conhecimentos derivados das ciências humanas e coloque em evidência a multidimensionalidade e complexidade humana” (*Ibidem*, p. 36), que faça sentido ao ser religado.

Diante desse panorama, faz-se mister recorrer à Petraglia (2008, p.23) quando afirma que somos sujeitos complexos e vivemos em uma civilização cada vez mais interdependente. Nesse contexto, a autora discute uma abordagem de ensino que chama educação complexa, a qual pode servir como via para resgatar a essência e a consciência humana.

A propósito das incertezas do futuro e do presente, Morin (2011, p. 81) pondera sobre a compreensão humana⁸⁶, que visa superar o egocentrismo e o espírito redutor. Nesse sentido, ao tomar por base a abertura subjetiva, a tolerância. O autor disserta sobre a consciência da nossa própria complexidade.

De outro modo, Alberto Acosta, traz em seu livro: *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar o mundo dos outros* (2016), uma categoria de prática de convívio harmonioso entre os seres vivos, que compreende necessariamente o benefício mútuo de seus indivíduos e comunidades, onde todos ganham nas relações estabelecidas. Trata-se exatamente de estabelecer uma existência digna, aqui e agora, sem que para isso tenhamos que prejudicar as futuras gerações.

É preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros” (ACOSTA, 2016, p. 71). Para o autor, a proposta nutre-se de experiências e das diversas formas de produzir conhecimento.

Com base no novo paradigma educacional, Petraglia (2013, p. 35) aponta que essa tomada de consciência pode apresentar efeitos positivos ao ser associada aos conceitos do pensamento complexo, no qual se busca articular metodologias e práticas pedagógicas inovadoras. Para a autora, cabe-nos compreender que se trabalharmos adotando uma postura que vise à ética do gênero humano, em que se associe indivíduo, sociedade e natureza, adotaremos uma cultura de identidade terrena, na qual, os principais beneficiários serão nós e nossas descendência.

⁸⁶ Diz-se de um dos sete saberes necessários à educação do futuro, elencados por Edgar Morin, em seu livro com o mesmo nome.

De acordo com Santos (2006), a sociedade atual está em fase de transição de paradigmas e tem por base novas formas de compreensão humana. Assim, a educação complexa pode se valer de estratégias para uma aprendizagem integradora, voltadas para o respeito às diferenças nas sociedades multiculturais, o que não ocorre sem que haja relações de alteridade e solidariedade, das quais se faz presente, a escuta sensível. Ao trazermos para o contexto da formação em Libras-português, podemos inferir que o conhecimento dos processos de socialização implica em desenvolver a capacidade de acolhimento e atenção com o foco nas necessidades específicas de cada aluno.

5 OS SABERES CONSTITUÍDOS NO CURSO LETRAS-LIBRAS: SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES

O objetivo deste capítulo é analisarmos o questionário respondido pelos alunos regulares (ouvintes e surdos) do curso de Letras-Libras da UFT. Com este instrumento, buscamos compreender se os saberes constituídos no curso trazem em si a marca da multidimensionalidade do sujeito-aluno.

Antes de adentrarmos em tal discussão, julgamos ser pertinente visitarmos a educação especial no estado do Tocantins⁸⁷, no intuito de mostrarmos que há um considerável público que necessita da presença de professores/intérprete de Libras, ao longo da educação básica para o trabalho com alunos surdos e surdocegos. Dessa forma, apresentamos a seguir (**Quadro 7**), o quantitativo de alunos matriculados em 2020, na rede estadual do estado do Tocantins.

Quadro 7 - Matrículas por aluno e por tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Matrículas efetivadas
Baixa visão	1.064
Cegueira	61
Deficiência auditiva	456
Deficiência física	1.638
Deficiência intelectual	11.952
Surdez	212
Surdocegueira	6
Deficiência múltipla	1.331
Autismo	1.802
Superdotação	123

Fonte: Seduc-TO/Censo Escolar (2020).

O **Quadro 7** mostra que em 2020 o Tocantins registrou 18.645 matrículas de estudantes com deficiência em seus municípios, incluindo as escolas das zonas urbanas e rurais (assentamentos, terras indígenas e comunidades remanescentes de quilombos), da rede privada, particular e filantrópica, bem como de todas as esferas de ensino. É necessário destacar que o número de alunos vinculados à rede não representa o total de alunos com algum tipo de deficiência existentes no estado.

Retomando à proposta deste capítulo, a análise dos dados que “tem como objetivo compreender as informações colhidas por meio das respostas dos participantes, confirmar ou não, os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos, para além do que se

⁸⁷ A educação especial no Tocantins foi implantada em 1989 e o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais iniciou em 1992, em salas de recursos para as pessoas com deficiência mental, visual e auditiva e em sala de apoio pedagógico, para alunos com dificuldade de aprendizagem (TOCANTINS, 2015).

pode verificar nas aparências do fenômeno” (JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 19). A análise a seguir, se pauta pela técnica de análise de conteúdo, que consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas.

Para a análise da percepção dos alunos, os dados do questionário semiestruturado, composto por 10 questões (sendo 5 objetivas e 5 discursivas), foram disponibilizados via *Google Forms*, entre os meses de dezembro de 2020 a março de 2021, a 152 alunos do curso Letras-Libras dos quais 8 dos participantes são alunos egressos do curso pesquisado.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Dessa forma, a presente instrumento foi trabalhado em três etapas:

- **A primeira** se refere à fase da pré-exploração do material obtido, com intuito de organizar os aspectos mais importantes, as ideias principais e os significados gerais. Diz-se do momento particular entre pesquisador e o material de análise, no qual é possível visualizar nuances de resultados;

- **A segunda** etapa refere-se à seleção das unidades de análise, tendo como escopo as perguntas respondidas pelos interlocutores da pesquisa. Por meio dessa seleção foi possível estabelecer as categorias de análise, considerando que:

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2005, p. 116).

Entretanto, atentamos que

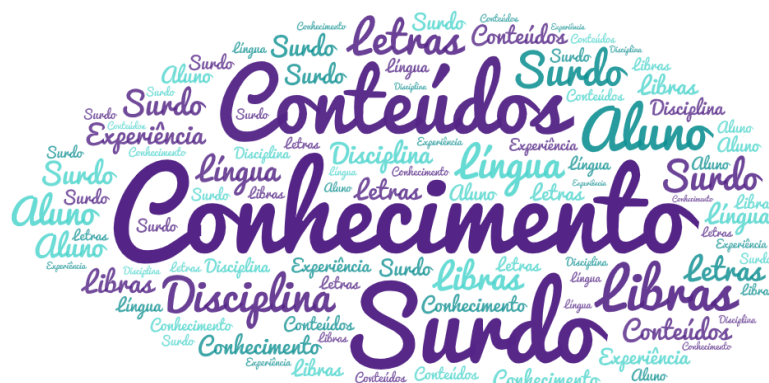
A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 49).

Para direcionar a categorização dessa etapa, associamos o trabalho de uma ferramenta que se utiliza de um recurso gráfico chamado nuvem de palavras⁸⁸, ou *Tag Cloud*. Cada palavra tem seu tamanho regido pela relevância em determinado corpus de texto. Geralmente, trata-se

⁸⁸ Nuvem de palavras criada por meio da ferramenta *Wordart* (<https://wordart.com/create>).

de contagem simples das ocorrências de determinada palavra no texto. Nesse caso, refere-se às respostas dos interlocutores, como mostra a figura a seguir:

Figura 8 - Unidades de análise



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Como já mencionado, a **Figura 8** foi elaborada a partir dos termos utilizados nas questões respondidas. A ilustração simboliza as unidades de análises, que após terem sido categorizadas, passam a ser entendidas como grandes enunciados que expressam significados aos interlocutores desta pesquisa.

Destacamos a partir das palavras mais recorrentes, os termos: conhecimento, conteúdo e surdos. A frequência desses vocábulos nos permite inferir a preocupação dos futuros professores com a transmissão de conteúdo e o aprendizado. Notamos ainda que as palavras libras e disciplinas se destacam repetidas vezes, o que se pode inferir como como presença maior de carga teórica. Todavia, trata-se de um instrumento de análise qualitativa que requer associação entre mais elementos para a sua completa interpretação.

- **A terceira** e última etapa se refere ao “tratamento dos resultados, inferência e interpretação [...] ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise [...]; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2016, p. 131). Isto é, são as inferências interpretativas em que se destacam as particularidades das análises. São inseridos os registros escritos na íntegra, articulando as referências teóricas e as percepções da pesquisadora, a fim de que possa atender à questão norteadora do objeto de estudo.

Antes de introduzirmos à análise de conteúdo, faz-se necessário apresentar os elementos sistematizados. Neles, destacamos quem são os sujeitos desta pesquisa, a cidade na qual residem, o período acadêmico que estão cursando e a relação entre as atividades laborais e a Libras. Estas informações darão significado singular à análise como subsídios que favorecem a interpretação.

5.1 Os sujeitos da pesquisa

Conhecer quem são os sujeitos concretos desta pesquisa constitui um momento muito importante a ser considerado, posto que as características e/ou seus atributos fazem parte do conjunto a ser analisado. É válido destacar que os indivíduos se formam com base em seus horizontes sociais, dos quais advêm suas experiências, expectativas, desejos, frustrações e anseios. Nesse aspecto, Moraes (2014) explica que no exercício de “lembrar-se”, resulta de um processo de reorganização do sujeito, cujas experiências podem nos trazer sentido em dado momento.

Dessa forma, apresentamos o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa, cujos dados obtidos são oriundos de questionário formulado para este estudo. Como mencionado, ele foi encaminhado a todos os alunos regulares do curso (1º ao 11º período⁸⁹), bem como aos egressos, compondo um total de 152 estudantes, dos quais, aproximadamente, 21% aderiram à pesquisa e investiram seu tempo em respondê-la. Dessa maneira, o quadro a seguir apresenta, de forma geral, as características dos alunos participantes:

Quadro 8 - Perfil dos discentes, sujeitos da pesquisa

Nome ⁹⁰	Idade	Situação funcional	Uso da Libras antes do curso
Adria	37	Servidor público/Intérprete Educacional	Não
Alexandrina	24	Estudante	Não
Alice	27	Funcionário público	Não
Álvaro	29	Estudante	Sim
Antônio	-	Estudante	Não
Augusta	40	Servidora pública	5 anos
Berenice	-	Estudante	Não
Bernardo	45	Intérprete educacional	Não
Carmen	35	Intérprete de Libras	6 anos
Cleide	42	Professora	Sim
Carvalho	-	Estudante	Não
Cristina	27	Estudante	Não
Diana	26	Estudante	Não
Dolores	21	Professora	Não
Maria da Luz	24	Assistente Social	Libras básico
Matheus	-	Estudante	Não
Mendes	-	Formador pessoal e profissional	Não
Pereira	-	Orientador pedagógico	Não
Paula	25	Estudante	Não
Shirlaine	-	Intérprete de Libras	Sim
Soares	-	Estudante	Não

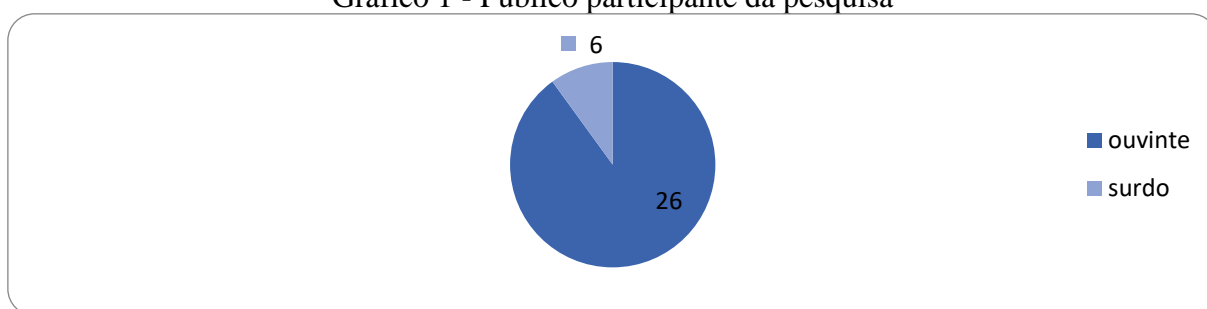
⁸⁹ O curso possui 8 períodos, todavia, aqui considera-se o tempo de curso.

⁹⁰ Pseudônimos.

Saulo	-	Desempregado	Não
Solano	-	Servidor na coordenação de Libras do município.	Sim
Vitória	60	Atendimento Educacional Especializado	Sim
Ygor	-	Atendimento ao público	Não
Ynês	-	Intérprete educacional	Não
Yara	-	Intérprete	Sim
Yone	36	Fotógrafa	Não
Yago	28	Sou autônomo	Não
Xenise	29	Faço o trabalho de tradução interpretação dos eventos e lives do meu trabalho	Sim
Zaíra	25	Intérprete e professora de Libras	Sim
Zélia	32	Tradutora, intérprete e docente	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2021).

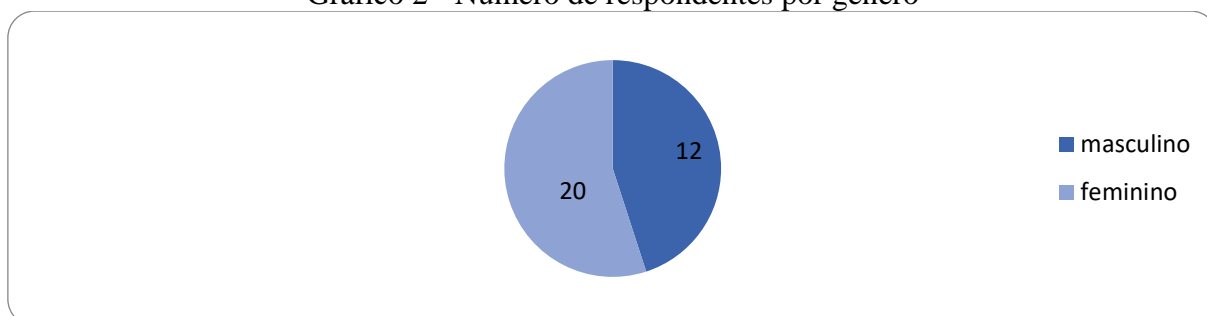
Gráfico 1 - Público participante da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Gráfico 1 evidencia que dos participantes envolvidos somente 6 são surdos, ou seja 18, 75% de um total de 32 alunos respondentes. Matematicamente, os números mostram certa disparidade em relação ao quantitativo de alunos surdos, todavia, vale lembrar que a presença de estudantes surdos no cenário universitário ainda é recente no Brasil, sendo o primeiro curso de libras datado de 2006. Entretanto, embora sob opiniões divididas, espera-se que as leis mais recentes possam projetar um horizonte mais favorável para a educação de pessoas surdas.

Gráfico 2 - Número de respondentes por gênero

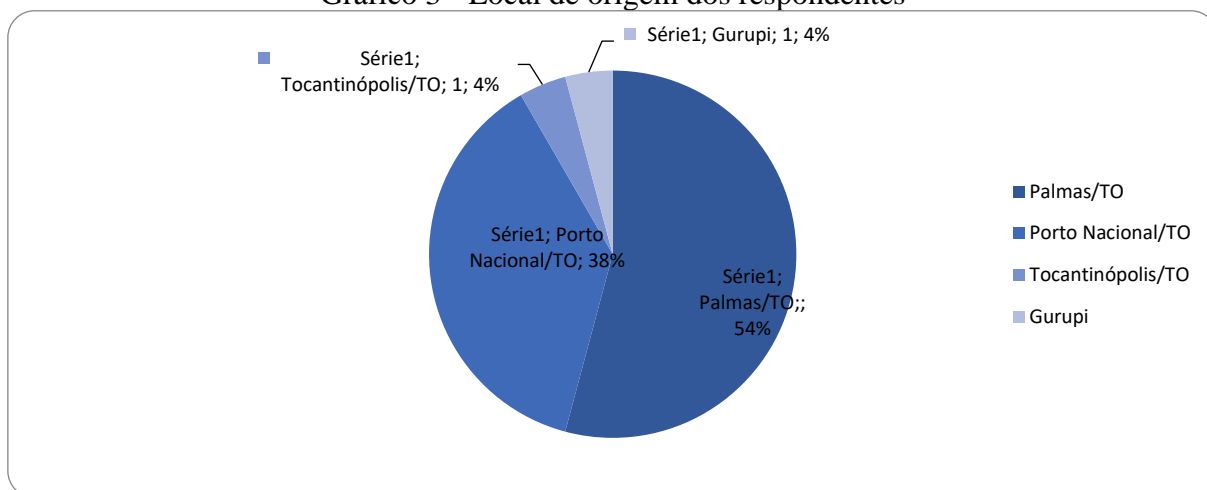


Fonte: elaborado pela autora (2021).

No **Gráfico 2** percebemos uma estrutura representativa, quanto à maioria de mulheres nos cursos de licenciatura no país. Nele, a presença feminina representada majoritariamente no

curso de libras, também se destaca nos demais cursos de licenciatura. De acordo com indicadores da educação superior estimam que as mulheres possuem uma taxa de conclusão maior que a dos homens: “43% contra 35%. [...] o sexo masculino apresentou uma taxa de desistência de quase 30% dos seus ingressantes em 2010” (BRASIL, 2019, p. 32).

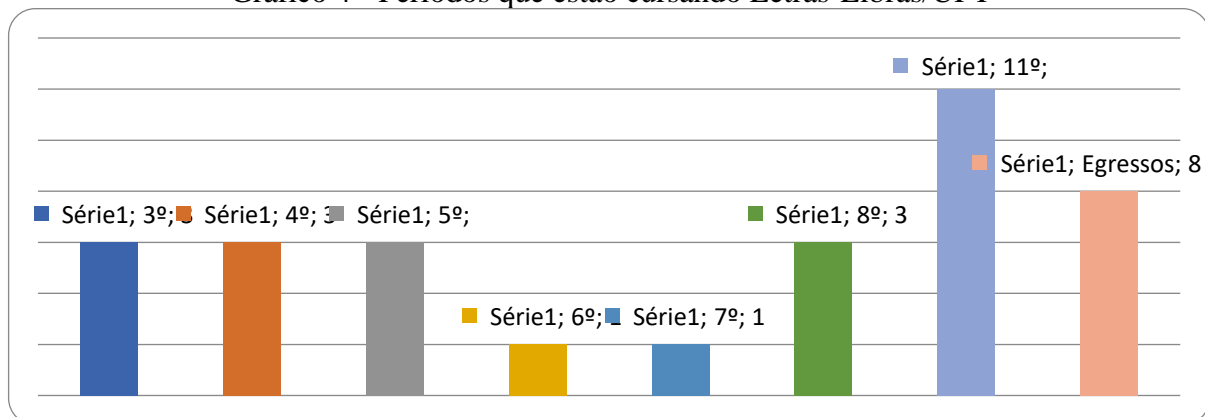
Gráfico 3 - Local de origem dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O **Gráfico 3** mostra que 54% dos alunos participantes da pesquisa residem na capital e estudam em Porto Nacional, e 38% moram e estudam em Porto Nacional, enquanto os alunos de outros municípios de origem residem temporariamente no município portuense, dividem aluguel com os colegas ou vivem temporariamente em casa de parentes ou amigos próximos.

Gráfico 4 - Períodos que estão cursando Letras-Libras/UFT

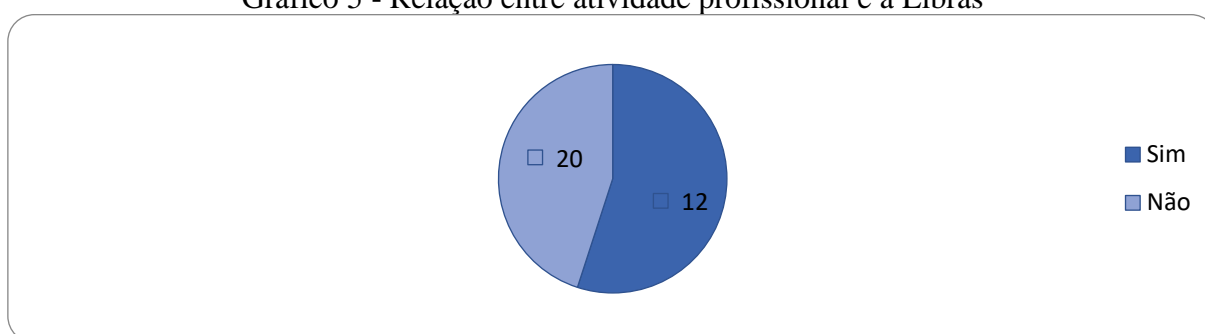


Fonte: elaborado pela autora (2021).

O **Gráfico 4** apresenta a diversidade de períodos dos interlocutores da pesquisa, bem como os participantes egressos do referido curso. Esse leque de participação pode oferecer uma

leitura sistematizada acerca de suas concepções sobre alguns itens educacionais: o aspecto pedagógico; inclusão e diversidade dos estudantes surdos; se a formação ofertada atende às necessidades do referido público; quais os enfrentamentos inerentes ao processo formativo ao longo do curso, e outros. Tal possibilidade decorre de que o universo de amostras contemplou uma parcela significativa de quase todos os períodos do curso, em especial, o último período (11º), aqui representado pelo momento final do processo formativo. Além desses, participaram oito alunos egressos que já vivenciaram todo o processo formativo, dentre os quais, três já se encontram atuando no mercado de trabalho, como intérpretes de Libras.

Gráfico 5 - Relação entre atividade profissional e a Libras



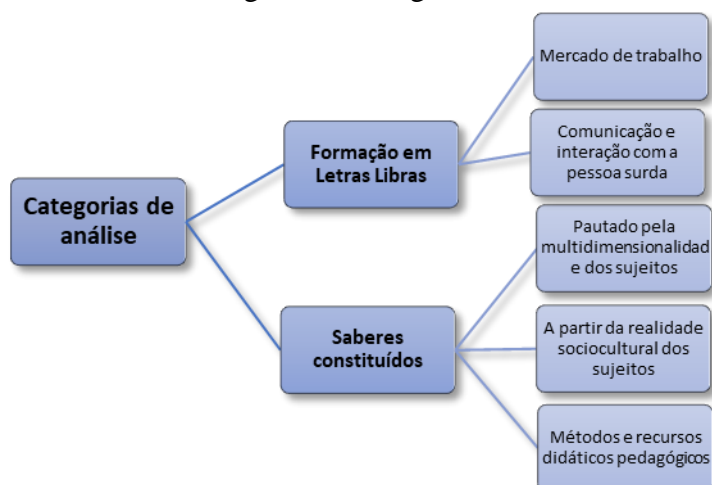
Fonte: elaborado pela autora (2021).

De acordo com a interpretação da amostra de respondentes da pesquisa, 37,5% já possuem relação profissional com a libras e 62,5% pretendem trabalhar após integralizarem o curso. A principal demanda pelo curso é voltada para a atuação o mercado de trabalho em vários segmentos sociais, seguida pela atuação no âmbito educacional. Diante da apresentação dos aspectos motivacionais da escolha do curso, apresentamos a seguir as categorias de análise para este estudo.

5.2 Categorias de análise dos alunos respondentes

O material proveniente do questionário semiestruturado, em português e libras (por meio de vídeo postado em canal do *YouTube*), permitiu, a partir das unidades de análises (após categorizadas e compreendidos os enunciados), estabelecer duas categorias. Estas, por serem consideradas como aportes significativas para a elucidação da problemática desta dissertação, podem ser visualizadas no esquema a seguir:

Figura 9 - Categorias de análise



Fonte: elaborada pela autora (2021).

A estrutura das categorias apresentadas possibilitará compreendermos como o curso de Letras-Libras da UFT tem fomentado possibilidades formativas ao futuro professor que atuará com sujeitos surdos, e ainda, se os saberes constituídos fora do ambiente acadêmico são contextualizados ou colocados à margem do currículo oficial.

Para Pereira, Pinho e Almeida (2019, p.78), a demanda por uma educação integralizadora de saberes ganhou dimensões planetárias e tornou-se o centro de inúmeros debates, conferências e reformas cada vez mais frequentes. Para tanto, a interlocução entre os saberes permite revelar fenômenos e associar a realidade vivida ao campo do conhecimento.

5.2.1 Eixo 1 - Formação na Educação Superior em Letras-Libras: entre escolhas e decisões

A escolha da carreira universitária constitui uma grande preocupação por parte dos estudantes em virtude de vários fatores, dentre eles a vida profissional que exercerá ao longo da sua vida. Desse modo, indagamos aos alunos participantes desta pesquisa: quais os motivos que os levaram a cursar licenciatura em Letras-Libras? As respostas foram variadas, como mostra a figura a seguir:

Figura 10 - Palavras recorrentes que justificam cursar Letras-Libras

Mostrar que o surdo é capaz de ensinar
 Novos conhecimentos
 Aprender segunda língua
 Atua na área de trabalho
 Incentivo por ter cursado Libras antes
 Comunicar e interagir com surdos
 Curso de qualidade
 Desconstruir barreiras linguísticas

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A

Figura 10 mostra uma nuvem de palavras que expressam os motivos pelos quais os alunos interlocutores justificaram a escolha pelo cursar Letras-Libras na UFT. As frases sistematizadas são explicações referentes à escolha do curso.

Considerando as recorrências, destacam-se as seguintes escolhas: atuar no mercado de trabalho como intérprete de Libras, seja no campo educacional, artístico ou empresarial. Esse registro evidencia que o domínio da Libras tem sido requisitado em várias instâncias sociais. Visto que a profissão de intérprete de Libras está em expansão e não se limita ao trabalho multidisciplinar da escola, mas, em atividades de tradução e interpretação da língua de sinais, em palestras acadêmicas e/ou técnicas, comunicados oficiais, cerimônias religiosas, entrevistas, apresentações artísticas.

Por meio das evidências encontradas nas respostas, nota-se a valorização da profissão, entretanto, o fator comunicação com o seu diferente também aparece em destaque. Logo, a ocorrência da expressão “comunicar e interagir com os surdos” demonstra o interesse dos alunos em aprender a libras como L2 com o intuito de promover a igualdade e o bem-estar dos indivíduos surdos. Neste sentido, de acordo com Petraglia (2013, p. 37), quando o ser humano adquire consciência de seu processo transformador, pode fazê-lo com base em suas crenças e de suas concepções.

Nesse sentido, pontuamos o saber desenvolvido por meio da convivência. De acordo com Petraglia (2013, p. 37), “o sujeito se percebe na relação de alteridade, quando é capaz de

enxergar e reconhecer o outro”. Este movimento ocorre de maneira dialógica, tendo em vista a complementação de ideias, e ainda, recursivo, posto que é o movimento contínuo do conhecimento.

Quando indagados sobre o motivo da escolha do curso, as respostas obtidas consideraram a experiência vivenciada, a perspectiva de aperfeiçoamento e a interação com pessoas surdas são fatores para a escolha do curso:

Quadro 9 - Motivação para a escolha do curso⁹¹

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Alexandrina, aluna ouvinte, 2021	<i>Porque trabalho na SRM com Atendimento educacional especializados e atendo alunos Surdo, precisando então conhecer um pouco mais sobre a Libras.</i>
Antônio, aluno ouvinte 2021	<i>Era um grande sonho cursar libras</i>
Cristina, aluna ouvinte, 2021	<i>Por achar importante o aprendizado de uma segunda língua e poder contribuir com a disseminação da mesma. Eu já tinha realizado um curso básico de Libras e tive interesse em aprofundar meus conhecimentos na área e também de ver como uma futura oportunidade profissional.</i>
Adria, aluna egressa, ouvinte, 2021	<i>Já trabalho a alguns anos na área.</i>
Alice, aluna ouvinte, 2021	<i>Qualidade</i>
Álvaro, egresso, ouvinte, 2021	<i>Por ser um curso bom e bem vizado e aprender a me comunicar com os surdos e uma área de trabalho bem requisitada</i>
Bernardo, aluno ouvinte, 2021	<i>Para me comunicar com os surdos.</i>
Carmen, aluno ouvinte, 2021	<i>Adquiri uma bagagem teórica que vem de acordo da prática que já conhecia e me capacitou a atuar na minha área com mais segurança</i>
Cleide, aluna ouvinte, 2021	<i>Por que sou professora de surdo.</i>
Diana, aluna ouvinte, 2021	<i>A formação superior sempre agrega novas abordagens e conhecimentos que nos auxiliam em nossa práticas pedagógica e na área de tradução</i>
Dolores, aluna ouvinte, 2021	<i>Pelo interesse despertado desde o ensino médio estudando numa escola inclusiva.</i>
Maria da Luz, aluna ouvinte, 2021	<i>Desenvolver o conhecimento sobre os surdos.</i>
Matheus, aluno surdo, 2021	<i>Porque via a necessidade de aprender mais a fundo, procurar a saber, vasculhar métodos de ensino. Gosto muito de ensinar, e vejo que a nossa sociedade precisa saber que nós surdos com formação somos capazes de ensina-los da melhor forma possível. Se há um sujeito surdo, há uma língua que nela precisa ser aprendida e expandida.</i>
Mendes, aluno ouvinte, 2021	<i>Para me aprofundar mais nessa língua.</i>

⁹¹ A resposta dos estudantes se manteve fiel, sem correções gramaticais ou ortográficas, em respeito à forma de comunicação escrita dos entrevistados surdos, posto que muitos estruturam a língua portuguesa e a ordem do Sujeito-Verbo-Objeto de acordo com ordem na língua de sinais.

Paula, aluna surda, 2021	<i>Sim, essa estar de ainda do aprendizado como sempre estudando até as mestras e doutores meu objetivo é desenvolvimento do importante em LIBRAS, com pesquise usar línguas de sinais mundo contexto comunidade surda e cultura surda como subjetividade linguagem do influência por é acostume de natural sua experiência comunicar as sociedades de pessoas, e esse que pratica influencia aquisição a falar-mãe.</i>
Pereira, aluno ouvinte, 2021	<i>Posso contribuir na formação dos alunos e professores surdos nós quais tenho contato.</i>
Saulo, aluno ouvinte, 2021	<i>Por acreditar que quanto mais pessoas aderir a Cultura Surda as barreiras linguísticas possam diminuir.</i>
Shirlane, aluna ouvinte, 2021	<i>Porque no meu trabalho chegavam surdos e não tinha pessoas habilitadas.</i>
Soares, aluno ouvinte, 2021	<i>Porque gosto de aprender línguas</i>
Solano, aluno ouvinte, 2021	<i>Por achar importante o aprendizado de uma segunda língua e poder contribuir com a disseminação da mesma</i>
Vitória, aluna ouvinte, 2021	<i>Eu já tinha realizado um curso básico de Libras e tive interesse em aprofundar meus conhecimentos na área e também de ver como uma futura oportunidade profissional.</i>
Xenise, aluna ouvinte, 2021	<i>Para ser multiplicadora da libras no meu trabalho como técnico.</i>
Yago, aluno ouvinte, 2021	<i>Para atuar como professor de Libras sim</i>
Ygor, egresso, surdo, 2021.	<i>Por que eu sou surdo e preciso de formação</i>
Ynês, aluna ouvinte, 2021	<i>Aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais.</i>
Yone, aluna ouvinte, 2021	<i>Aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais</i>
Zaíra, aluna ouvinte, 2021	<i>Decidi entra no Letras Libras para no intuito de aprender uma nova língua.</i>
Zélia, egressa surda, 2021	<i>Pelo imaginário de vários ligação ser didática parceira meu objetivo ser principal comunidade surda em LIBRAS e com atividade minha autônomo da atividade plano de aula.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os alunos respondentes se expressaram em relação à formação que visa facilitar o processo de comunicação, bem como para auxiliar na atuação do mercado de trabalho. Isso sinaliza que a formação não se limita a atender às necessidades mercadológicas com fins lucrativos, mas, a atender os sujeitos que circulam pelos mais variados contextos sociais. Observa-se ainda que alguns dos participantes preferiram não responder a esse questionamento.

Em virtude da dificuldade de comunicação da pessoa surda na vida em sociedade, é salutar que ela se mantenha integrada a sua comunidade (a surda), com seus pares, numa perspectiva de reforçar sua cultura, língua, valores e a identificação de si. Ou ainda, se mantenha agregada à comunidade ouvinte, com a perspectiva de integrá-la à língua de sinais e promover o exercício da Libras como L2 pela sociedade ouvinte. Esse convívio com o outro favorece a desconstrução de estereótipos e estigmas associados à pessoa surda, como deficiente, inferior e incapaz.

Temos consciência de que a educação que conhecemos nos ensinou a isolar conhecimentos ao invés de unir. Assim, a Língua Brasileira de Sinais representa uma parte de nossa sociedade, da nossa cultura e da nossa diversidade. Dessa forma, para Morin (2011, p. 43), devemos reconhecer a humanidade presente no fato de situar o ser humano no universo e não o separar dele.

Em um processo de formação inicial que promova a integração das realidades, saberes, diversidade de culturas e da multidimensionalidade dos sujeitos, pode ocorrer o surgimento de novas consciências de realidade. Desse modo, o **princípio retroativo** se processa, uma vez que a sociedade é simultaneamente produto e produtora da realidade, pois ela “retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola” (MORIN, 2011, p. 87). Assim, os saberes antes ignorados, são redescobertos na perspectiva do diálogo. A respeito do reflexo dessa formação na vida profissional dos respondentes, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10 - Contribuição com a área profissional

PARTICIPANTE	RESPOSTAS
Antônio, aluno ouvinte, 2021	<i>De maneira formidável, pois tenho mais segurança no meu trabalho</i>
Adria, egressa, ouvinte, 2021	<i>Adquiri uma bagagem teórica que vem de acordo da prática que já conhecia e me capacitou a atuar na minha área com mais segurança</i>
Alexandrina, aluna ouvinte, 2021	<i>Ainda não trabalho, mas vou seguir a profissão para contribuir com a comunidade surda e ensinar pessoas.</i>
Álvaro, egresso, ouvinte, 2021	<i>Já aprendi muito, porém não coloquei nada em prática. O meu ambiente de trabalho não envolve o trabalho com surdos, mas pretendo atuar como intérprete.</i>
Augusta, aluna ouvinte, 2021	<i>Trabalho no atendimento aos alunos e poder comunicar em libras é importante por quando chega uma pessoas surda ela fica mais confortável.</i>
Berenice, aluna ouvinte, 2021	<i>Foi muito importante para o meu próprio crescimento como pessoa.</i>
Carmen, aluna ouvinte, 2021	<i>Foi importante para validar minhas experiências por meio do conhecimento teórico.</i>
Carvalho, aluno ouvinte, 2021	<i>É uma oportunidade única e pretendo investir na carreira.</i>
Dolores, aluna ouvinte, 2021	<i>Foi importante para validar minhas experiências por meio do conhecimento teórico</i>
Juliano, aluno ouvinte, 2021	<i>Fazia curso básico ofertado pela Seduc de Palmas, meu professor, a coordenadora e algumas amigas que conheci no percurso me incentivaram a prestar o vestibular. Quando percebi que eu tinha conseguido me desenvolver e aprender a me comunicar em libras</i>
Maria da Luz, aluna ouvinte, 2021	<i>Me ajuda muito em meu trabalho como assistente social.</i>
Mateus, aluno surdo, 2021	<i>Ensinando pessoas, aprendendo métodos melhores de ensino de qualidade. Pois o que conquista o saber do aluno é a sua forma de ensinar, com mais conforto e facilidade</i>
Matheus, aluno surdo, 2021	<i>Ainda não trabalho, mas espero que eu possa contribuir na educação dos surdos</i>
Mendes, aluno ouvinte, 2021	<i>Sim, isso tem ajudado muito na minha prática pedagógica.</i>
Pereira, aluno ouvinte, 2021	<i>Estou aprendendo muito com meus colegas e consigo repassar meu conhecimento na escola em que eu trabalho. Não temos alunos surdos, mas quando surgir algum, ele terá assistência.</i>

Saulo, aluno surdo, 2021	<i>Não tenho experiência profissional ainda. Meu sonho é trabalhar como professora de surdos e multiplicar meu conhecimento.</i>
Shirlaine, aluna ouvinte, 2021	<i>Agora posso atender com dignidade os surdos em sua Língua e eles se sentem acolhidos</i>
Xenise, egressa, ouvinte, 2021	<i>Tem me ajudado bastante na parte teórica e no conhecimento da história da libras e da gramática.</i>
Yara, egressa, ouvinte, 2021	<i>Sim, pois eu trabalho com surdos.</i>
Zaira, aluna ouvinte, 2021	<i>Trabalho como TIL e tem me ajudado suficiente.</i>
Zélia, egressa, surda	<i>Trabalho como intérprete de sinais e a formação me ajuda a solidificar meu conhecimento, principalmente na parte teórica. Além disso, a formação nessa área me oportunizará aumento salarial.</i>

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Temos nas respostas o reflexo da compreensão da interdependência entre os seres, seja por meio de atitudes ou da percepção da necessidade dos surdos. Faz-se necessário destacar que nem todos os participantes puderam contribuir. Sendo que algumas falas foram restritas a respostas como “sim” ou “não”, por este motivo foram desconsideradas da análise.

Todavia, diante do rol de resultados obtidos, é possível evidenciar o princípio ecológico da ação, o qual se move em processos de cooperação entre os sujeitos que repercutem em qualidade de vida entre as pessoas surdas nos diversos ambientes da sociedade.

Nesse sentido, a construção dos saberes engloba as dimensões ontológica e epistemológica, por meio da dinâmica recursiva, reguladora e ecodependente entre sujeito e objeto em um determinado fenômeno.

Petraglia (2013) nos fala que a educação na perspectiva complexa é focada no devir. Portanto, devemos evidenciar a necessidade de pensamento complexo que nos prepare para o desafio do futuro e a responder aos desafios impostos.

Tomando por base a afirmação de Alves (2013), entendemos que língua navega além das disciplinas e culturas. Desse modo, devemos integrar o aprender e a essência de qualquer ser, compreendendo e desenvolvendo a multidimensionalidade humana. A trajetória formativa atualmente deve exigir a compreensão dos problemas contemporâneos, com foco em perspectivas diversas, não somente da carreira, da produção, mas, também no conhecimento de políticas públicas, práticas de ensino e de pesquisa, e na relação hologramática, no que tange às implicações na sociedade e no indivíduo.

5.2.2 Eixo 2 - A constituição dos saberes em Letras-Libras

Os saberes desenvolvidos ao longo de um processo formativo são fundamentais para o exercício de qualquer área do conhecimento. Quando se trata de formação bilíngue (Letras-

Libras), esses saberes ganham novas dimensões ao agregar uma segunda língua – Libras – oficializada recentemente, cuja natureza é essencialmente visual.

Desse modo, considera-se relevante compreender a constituição dos saberes articulados pelo curso analisado. Para tanto, buscou-se verificar junto aos estudantes do curso se houve uma preocupação didático pedagógica em integrar: i) os saberes da comunidade surda; ii) a realidade sociocultural do discente (ouvinte e surdo) e se suas vivências são agregadas às disciplinas do curso. Assim, ao serem indagados se os saberes e a realidade sociocultural da comunidade surda são contemplados pelas disciplinas do curso, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 - Integração sob a perspectiva didático pedagógica

PARTICIPANTE	RESPOSTAS
Alice, aluna ouvinte, 2021.	<i>Sim. Visto que a maior parte dos nossos professores eram surdos, fomos expostos de maneira positiva e progressiva a cultura surda</i>
Antônio, aluno ouvinte, 2021.	<i>Sim no curso de letras Libras os surdos se sentem contemplados em sua diferença linguística. Pois a maioria dos professores ou são surdos ou ouvintes fluentes em LIBRAS</i>
Adria, egressa, ouvinte, 2021.	<i>Sim, em diversas vezes discutíamos as nossas experiências e compartilhávamos soluções práticas para algumas adversidades específicas de nossa área de trabalho</i>
Bernardo, aluno ouvinte, 2021	<i>Sim, isto tem ajudado muito na minha prática pedagógica</i>
Berenice, aluna ouvinte, 2021.	<i>Sim, foi na Universidade que pude compreender melhor a cultura surda e fazer parte da comunidade surda conhecendo melhor suas especificidades</i>
Solano, aluno ouvinte, 2021	<i>Sim, porque quando eu entrei no curso de Letras Libras eu não conhecia nada sobre a comunidade surda, então o conhecimento que tenho hoje foi o que aprendi no decorrer do curso</i>
Soares, aluno ouvinte, 2021	<i>Sim, geralmente nossas aulas tem muita relação com as experiências de vida de quem participa, seja ouvinte ou surdo</i>
Pereira, aluno ouvinte, 2021.	<i>Sim! Sempre tem que está envolvida, como vamos estudar uma disciplina que o principal método de desenvolvimento e a interação da língua. Dentro da sala tem a Cultura.</i>
Paula, aluna surda, 2021.	<i>Sim, essa estar de ainda do aprendizado como sempre estudando até as mestras e doutores meu objetivo é desenvolvimento do importante em LIBRAS, com pesquise usar línguas de sinais mundo contexto comunidade surda e cultura surda como subjetividade linguagem do influencia por é acostume de natural sua experiência comunicar as sociedades de pessoas, e esse que pratica influencia aquisição a falar-mãe.</i>
(Yago, egresso surdo, 2021)	<i>Minha segue tem as disciplina do conteúdo combinado metodologia para letras - libras e também outra de criar que matérias for plano de aula sobre educação professor relação aluno.</i>
Yone, aluna ouvinte, 2021).	<i>Acredito sim. Pois se faz necessário os conhecimentos teóricos, as discussões diárias de Temas relevantes vivenciados no chão da escola</i>
Yara, egressa ouvinte, 2021.	<i>De forma participativa e respeitosa em frentes as diferentes propostas e discursões abordadas durante os momentos formativos. Houve muita trocas de informações e saberes compartilhados.</i>
Záira, aluna ouvinte, 2021	<i>Sim, em diversas vezes discutíamos as nossas experiências e compartilhávamos soluções práticas para algumas adversidades específicas de nossa área de trabalho.</i>

Em um contexto de formação inicial em Letras-Libras, entende-se o quão é pertinente a análise do fenômeno a partir dos diversos pontos de vista, de modo integrador, que considere a diversidade. Desse modo, as respostas mostraram que as disciplinas do curso se alicerçam numa perspectiva dialógica, ao contemplar no processo educativo/pedagógico o conhecimento que os educandos trazem para sua prática social. Logo, “a prática problematizadora se faz, assim, um esforço permanente por meio do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 1987, p. 46). Tal perspectiva condiz com as devolutivas positivas dos estudantes.

5.2.3 Estratégias de ensino e recursos didáticos pedagógicos

No intuito de investigarmos as estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem no curso Letras-Libras, indagamos aos discentes: Quais estratégias de ensino e/ou recursos metodológicos mais utilizados pelos professores do curso? Para tanto, foi disponibilizada aos participantes uma lista composta de sete tipos de recursos e/ou métodos utilizados em sala de aula (quadro a seguir), na qual os participantes puderam assinalar quantas opções desejassem.

Quadro 12 - Recursos e/ou métodos utilizados

Recursos e/ou métodos utilizados	Quant.
Apresentação em multimídia	17
Seminários	15
Aula expositiva	14
Aula prática	13
Roda de conversas	12
Projetos	8
Uso de aplicativos e/ou softwares	6

Fonte: elaborado pela autora (2021).

De acordo com o **Quadro 12**, a classificação da aula expositiva se apresenta como a terceira estratégia de ensino mais indicada. A aula expositiva é um procedimento usual, que de acordo com a sua condução, poderá agregar dialogicidade à discussão, desde que estabelecida uma comunicação que promova a colaboração entre os sujeitos.

A opção mais votada pelos participantes se refere às aulas que utilizaram a apresentação em multimídias (*slides*, documentários, filmes e outros) como recurso didático; em seguida, os seminários. Isto é, ao utilizar a multimídia o professor “[...] trabalha determinados conteúdos procurando associá-los aos aspectos visuais, o aluno surdo interage de forma mais significativa

com a aprendizagem” (KONDRAT; MACIEL, 2013, p. 382). A exemplo, uma de aula sobre meio ambiente e descarte do lixo, que por meio de imagens, toma outra dimensão, pois foge da abstração e da teoria.

Figura 11 - Aula com recursos multimídias



Fonte: *Homepage* UFT (2019).

A **Figura 11** mostra uma apresentação de trabalho com recursos visuais. A apresentação de seminários, entendida aqui como estratégia de ensino, constitui uma atividade de promoção à discussão e ao debate, que é estimulado por meio de problematizações instigadas pelo professor. Os seminários abrem possibilidades de interação e discussão sobre a temática proposta. Diferentemente da livre conversação, o debate teórico exige uma preparação anterior, que é enriquecedora do ponto de vista de melhor compreensão.

As atividades voltadas para aulas práticas, obtiveram a quarta colocação mais selecionada. Para ilustrar como são esses espaços de aprendizagem e troca de saberes, apresentamos alguns registros de imagens que nos auxiliam no entendimento de como acontecem essas atividades:

Figura 12 - Laboratório de Libras



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

As aulas práticas acontecem nos quatro laboratórios de Libras do curso, que são compostos por: i) estúdios de gravação usados para filmagens, adaptação de material didático, traduções etc.; ii) estúdio de edição de Libras; iii) salas de tradutores e intérpretes que são usadas para discussão em Libras; iv) sala de material didático e tecnológico. As aulas em laboratórios por se tratar de um lócus diferenciado de aprendizagem, permitem a realização de atividades e/ou ações variadas, restritas pelo ambiente da sala de aula comum.

Os referidos laboratórios espaços remetem à visibilidade, ao desenvolvimento da comunicação e de colocar em prática o aprendizado. Contudo, esses ambientes não foram utilizados durante a pandemia, o que desfavoreceu a criação de materiais didáticos e visuais por parte dos alunos.

Os trabalhos dos estúdios são feitos, preferencialmente, em grupo. Esta comunicação relacional pode proporcionar a união de noções complementares e favorecer processos organizadores. Entretanto, a resposta aos desafios impostos pode ocorrer de forma diferenciada. As atividades em conjunto podem favorecer o ajuste regulador, a fim de que os objetivos do trabalho sejam cumpridos. Esta adaptação revela o princípio recursivo, o qual permite que as interações entre os indivíduos se regulem e sigam em continuidade. A seguir, imagens dos diversos espaços de multimídia:

Figura 13 - Laboratório de produção visual I



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 14 - Sala 2 - Laboratório de produção visual II



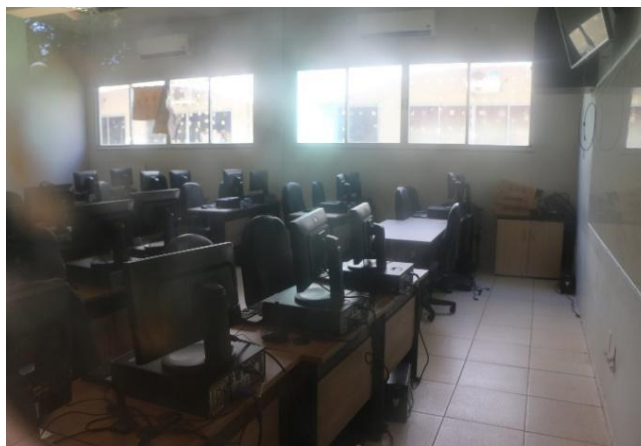
Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 15 - Sala 2 - Sala de edição



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 16 - Sala 3 - Laboratório de multimídias



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 17 - Sala dos intérpretes



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 18 - Sala de professores e laboratório de multimídias II



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Figura 19 - Laboratório didático-pedagógico



Fonte: arquivos fotográficos da autora (2021).

Entre os recursos didáticos e/ou métodos utilizados em sala de aula, a roda de conversa foi a quinta atividade mais selecionada:

Figura 20 - Roda de conversas



Fonte: Google (2020).

É uma atividade singular de partilha e um exercício de comunicação e diálogo e liberdade de expressão, seja oral e/ou em Libras, por meio da expressão de suas visões de mundo, suas dúvidas e contribuições acerca da discussão proposta.

Vale destacarmos que a relação entre professores e alunos se mostrou bastante amistosa, e que mesmo com uma duração extensa das aulas, abria-se espaço para comemorações, apesar das horas de desânimo, seja pelo calor ou pelo cansaço provocado pelas atividades profissionais ou viagem, a convivência era agradável. Essa abertura pode ser considerada favorável ao desenvolvimento de atividades em grupo e socialização de experiências,

Em relação às atividades que envolvem desenvolvimento de projetos (temáticos), não foram citadas muitas respostas no questionário. É possível inferir que a pandemia também prejudicou o andamento dessas atividades.

A seguir, mostramos uma ilustração que demonstra alunos realizando ações em um projeto do curso de Letras-Libras junto ao Hemocentro de Porto Nacional:

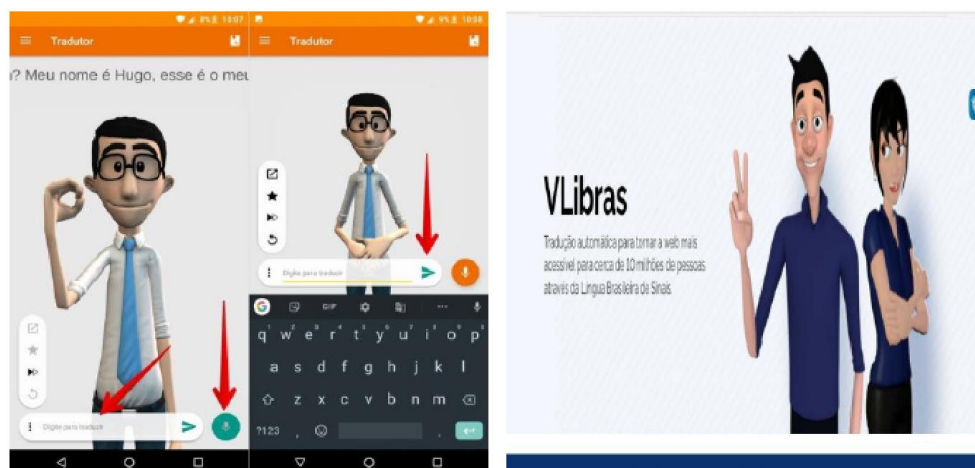
Figura 21 - Projeto Hemocentro



Fonte: Homepage UFT (2019).

As atividades práticas possibilitam aos estudantes outras maneiras de aprender. Na foto, acadêmicos do curso de Letras-Libras trabalham a importância da doação de sangue. As respostas evidenciam que o uso do aplicativo no curso não faz parte dos recursos didáticos utilizados. Geralmente a comunidade surda não aprova a utilização desses, pois eles traduzem de forma descontextualizada.

Figura 22 - Aplicativos de Libras



Fonte: Google (2021).

As estratégias metodológicas associadas aos componentes curriculares e o currículo do curso podem favorecer a relação de saberes e a compreensão dos processos inclusivos. Vale trazer à discussão que desenvolver estratégias de ação deve estar associado ao conhecimento pertinente e contextualizado.

O próximo capítulo analisará, sob a ótica da comunidade docente do curso Letras-Libras, de que forma agrega outros saberes à sua prática pedagógica. E ainda, detalharemos como os diálogos se estabelecem entre a estrutura curricular e as ações didáticas metodológicas propostas e desenvolvidas na formação do referido curso.

6 O DIALOGISMO ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO: SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é analisar o questionário respondido pelo corpo docente (ouvintes e surdos) do curso de Letras-Libras da UFT, a fim de investigar como estes profissionais agregam outros saberes à sua prática pedagógica⁹², de modo a auxiliar o formando a enxergar o aluno surdo sob uma perspectiva multidimensional.

O conjunto de questões foi distribuído em dois blocos: o primeiro consiste em saber quem são esses professores (idade, gênero, formação acadêmica, tempo de trabalho etc.), o segundo bloco é formado por seis questões abertas, relacionadas à articulação dos saberes, e à diversidade.

6.1 Universo pesquisado

Como salienta Flick (2004, p. 43), a “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores”. Entre os atores está o pesquisador, com a tarefa de interpretar as multiplicidades de teias que enredam o objeto estudado, por meio de um conjunto de informações/conteúdos produzidos na pesquisa que, “[...] contém maior relevância [...], que sempre é pautado pela singularidade dos processos vividos pelos sujeitos” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 7). Diante desse panorama, buscou-se apreender como os professores articula os saberes dos alunos em sua ação docente⁹³. A seguir, apresentamos a lista de professores, formada por um universo de seis professores, identificados com pseudônimos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 13 - Professores participantes

Pseudônimos
Agnaldo
Benedito
Coimbra
Dalila
Edmara
Fabíola

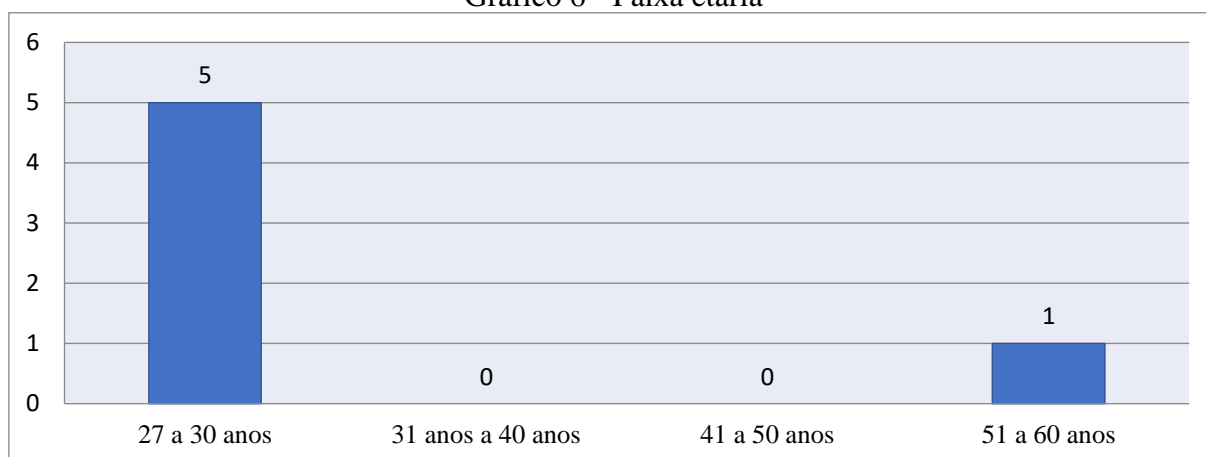
Fonte: elaborado pela autora (2021).

⁹² De acordo com Franco (2019) quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.

⁹³ De acordo com Libâneo (2013), a ação docente é um processo planejado, articulado e organizado que articula as atividades escolares às problemáticas do contexto social.

A amostra é formada por três homens e três mulheres. No que tange à faixa etária do corpo docente participante, a idade dos professores varia entre 27 e 60 anos, como mostra gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Faixa etária



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dessa amostragem, quatro professores são ouvintes, um é surdo bilateral⁹⁴ e outro surdo unilateral⁹⁵. Neste sentido, segundo Lunardi (1998, p. 85), a presença do professor surdo no ensino superior é fundamental, pois é ele que é o articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais.

Além disso, a presença do professor surdo no referido curso superior sinaliza o cumprimento legal ao Decreto 5.626/2005⁹⁶, que institui que a formação do professor de Libras

⁹⁴ Surdez em ambos os ouvidos

⁹⁵ Perda total de audição de um dos ouvidos e audição normal do outro ouvido.

⁹⁶ 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;

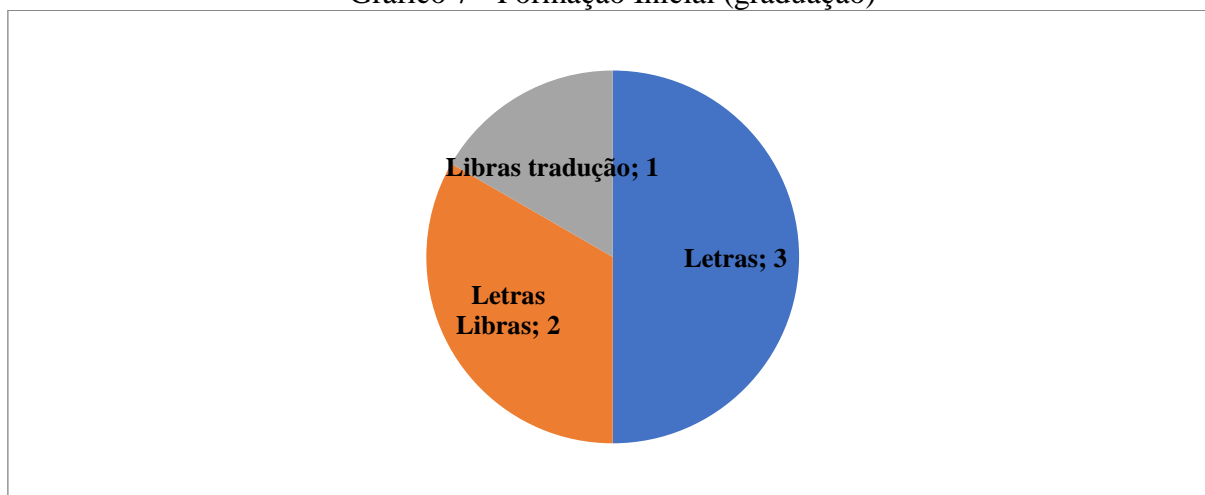
III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 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, Art. 7º).

deve ser oferecida, prioritariamente, por docente surdo (Art. 7). Como área de formação inicial, os professores interlocutores possuem as seguintes titulações:

Gráfico 7 - Formação Inicial (graduação)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

É sabido que os saberes docentes “são uma realidade social materializada por meio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os **saberes dele**” (TARDIF, 2002, p. 16, grifo nosso). Esses saberes se constituem pela pluralidade que, conjuntamente, fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

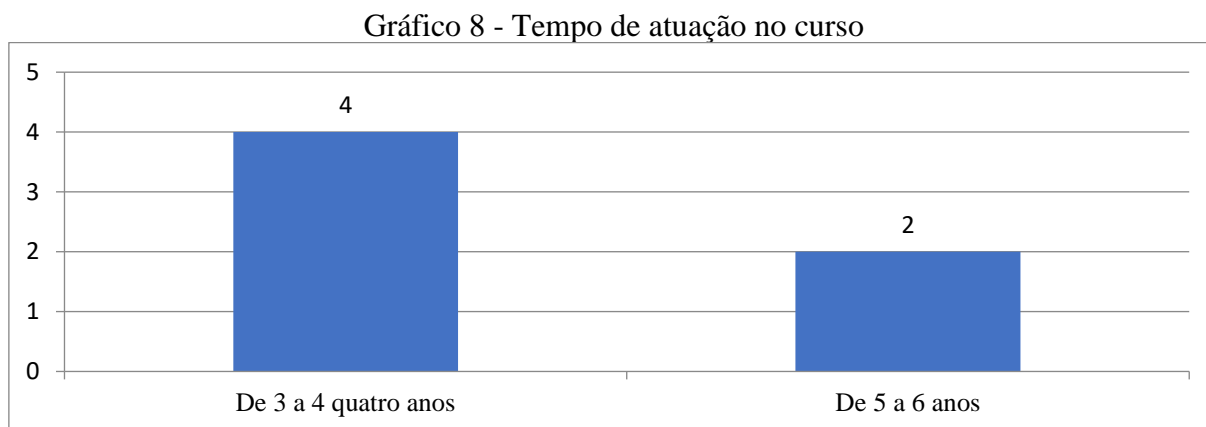
Os professores participantes desta pesquisa ministram disciplinas que contemplam todos os períodos do curso, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 14 - Disciplinas ministradas pelos participantes

Disciplinas	Períodos
Fundamentos da Tradução e da Interpretação	1º
Leitura e escrita da Língua Portuguesa I	1º
Aquisição da Língua de Sinais	2º
Estudos Linguísticos e a Língua Brasileira de Sinais	3º
Didática da Educação de Surdos	3º
Metodologia de Ensino de Libras como L1	4º
Fonética e Fonologia e conversação em Libras II	4º
Morfossintaxe da Língua Brasileira de Sinais	5º
Semântica e Pragmática da Língua Brasileira de Sinais	6º
Linguística Aplicada	6º
Estágios	6º, 7º, 8º
Leitura e Produção textual para Surdos	Optativa
Literatura e Libras	Optativa

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No quadro de professores respondentes do questionário, todos afirmam atuar recentemente no curso de Letras-Libras do câmpus Porto Nacional. Entretanto, consideramos o tempo de implantação do curso.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como demonstra a figura, o tempo de atuação dos professores no curso é relativamente recente. Por outro ângulo, este período revela a participação destes docentes na elaboração do PPC anterior do curso e/ou da participação da adaptação do PPC vigente, readaptado em 2019. Tal circunstância deve favorecer a proposta interdisciplinar sustentada pelo referido documento.

Com base nesse fundamento, o perfil do profissional formado deve perpassar pelo conhecimento linguístico, por políticas e práticas de formação, do conhecimento das formas diversas de construção da escrita, mediante as alternâncias e justaposições de expressões e palavras que ocorrem na produção textual do aluno surdo. Não somente isso, mas por questões de relacionamento, pela ética a inclusão, o que indica a necessidade da articulação entre os saberes.

É importante destacar que os modos de integração no trabalho docente, no que se refere aos saberes profissionais universitários, seja pela socialização ou pela utilização das mesmas ferramentas (TARDIF, 2014, p. 63). Ou seja, carrega também a sua subjetividade para o processo de formação, o qual se torna “um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas, também um espaço de produção e de transformação de saberes que lhes são próprios” (*Ibidem*, p. 237).

Estamos diante de uma pesquisa que trata de umas das formações relativamente recentes no Brasil, que apresenta em seu currículo elementos disciplinares não comuns a todas as licenciaturas, que nasceu sob o signo da inserção social de sujeitos surdos, cujas formas de

apreensão do mundo são integradas por possibilidades de simbolização e de comunicação múltiplas (sinalizadas, oralizadas ou ambas), de diferentes graus de surdez e de identidades surdas⁹⁷.

Nesse contexto, o religar saberes representa ao mesmo tempo enriquecimento de consciência e a ruptura de fragmentações por meio da complexificação da realidade. Essa associação carrega, de forma inerente, a informação de que os processos formativos trazem em si a responsabilidade social de promover a formação para a cidadania.

Para tanto, Petraglia (2013) defende associar o campo da Educação com os traços teórico-metodológicos da complexidade, propondo vias para escapar do tecnicismo exacerbado que inunda o fazer científico e educacional de uma forma geral e se desvia do paradigma científico moderno e sua influência hegemônica na cultura e na condução da humanidade.

É diante dessa demanda de uma nova cosmovisão educacional, que a pesquisa buscou visualizar como ocorre o processo de integração das disciplinas com a realidade. Logo, além do conhecimento da cultura surda, a formação do professor de português como L2. Para isso, o docente deverá promover o desenvolvimento de estratégias coerentes com as formas de aprendizado, bem como a habilidade de vincular relações e momentos de forma dialógica, conforme trataremos a seguir.

6.2 A multidimensionalidade dos saberes e a prática docente

É válido reforçar que formação da identidade e subjetividade do sujeito surdo é baseada na construção de sentidos de interlocução, posto que eles interagem no plano visual e gestual. Desse modo, os saberes dos alunos se referem àquilo que trazem de experiência individual, as histórias de vida, além do processo de transmissão cultural. Em vista disso, buscou-se compreender como esses saberes podem ser considerados e agregados à prática docente, no intuito de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

⁹⁷ De acordo com Perlin e Stoebel (2008), pesquisadoras Surdas, descrevem:

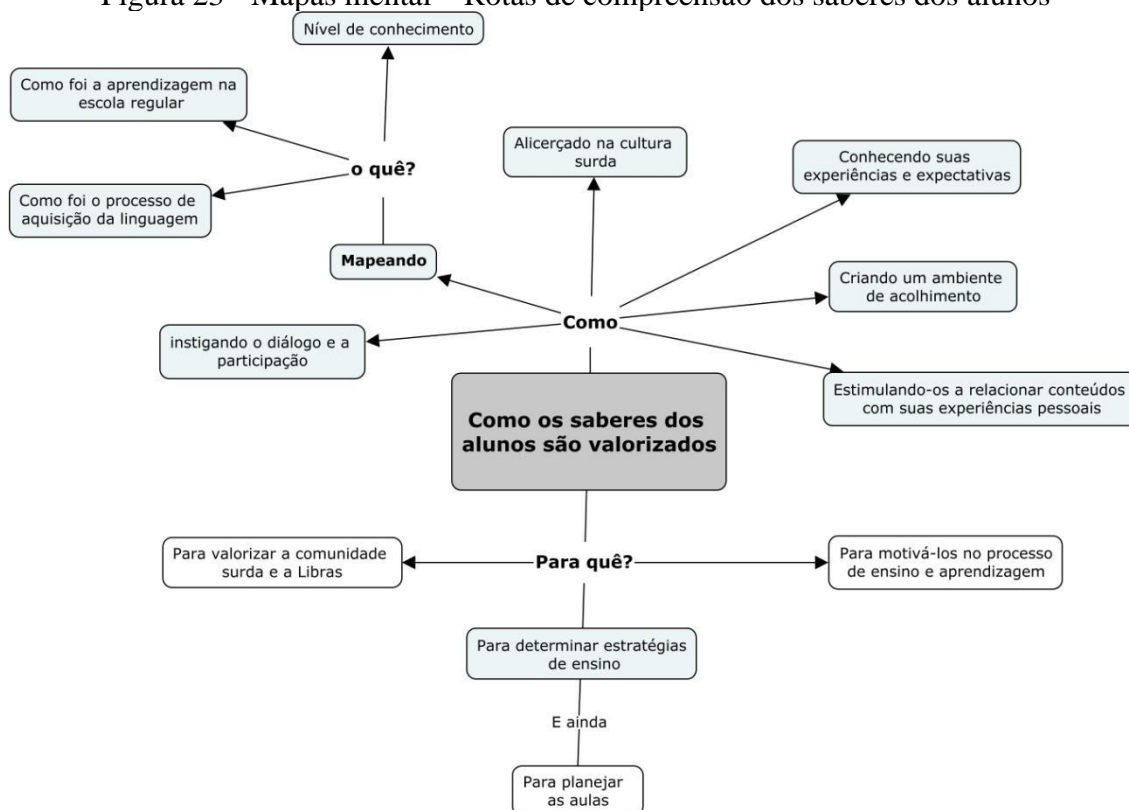
Identidade Surda Política: representa o grupo de surdos que utilizam a comunicação visual, reconhecem suas diferenças e das implicações visuais; b. Identidades Surdas Híbridas: representa, o grupo de Surdos que nasceram ouvintes, mas, por algum motivo se tornaram surdos. Esse grupo conhece a estrutura do Português falado e utilizam a Língua de Sinais em várias situações. c. Identidades de transição: esse grupo é representado pelos surdos que não tiveram acesso nem a comunidade surda, nem a Cultura Surda, representando sua identidade como ouvinte, mas, que passaram a fazer parte da comunidade surda. Chamamos de transição a passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda. d. Identidade surda incompleta: alguns surdos vivem tentando socializar de forma compatível com a cultura dominante – ouvinte; e. Identidades flutuantes: o surdo se espelha na hegemonia do ouvinte, procurando se manifestar de acordo com o mundo ouvinte. Em alguns casos, existem Surdos que desprezam a própria cultura, sem manter nenhum tipo de compromisso com ela. Outros, vivem obrigatoriamente conformados com ela.

Cabe ao professor formador conceber o ensino-aprendizagem como uma trajetória que “implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito” (MORAES, 2007, p. 25).

Nesse intuito, a questão direcionada aos professores participantes pretende compreender como os saberes dos alunos são valorizados e desenvolvidos no âmbito da prática docente. Além do mais, quais estratégias são utilizadas para estabelecer relações entre o conteúdo e os saberes experienciais dos estudantes, de modo a produzir significados efetivos para o futuro contexto do cotidiano profissional.

Para sistematizar as respostas da referida questão, elaborou-se um mapa mental que contempla os caminhos traçados pelos professores interlocutores desta pesquisa. A figura a seguir, detalha como os professores do curso buscam relacionar, distinguir e valorizar os saberes dos seus alunos:

Figura 23 - Mapas mental – Rotas de compreensão dos saberes dos alunos



Fonte: elaborada pela autora (2021).

O professor Agnaldo elegeu como principal elemento a palavra “acolhimento”: primeiramente, ele proporciona aos alunos (ouvintes e surdos) um ambiente de acolhimento, pautado no respeito às diferenças. Além disso, ele entende que o ato da escuta abre espaço para

falarem e partilharem suas experiências de vida e suas expectativas em relação ao curso de graduação que estão iniciando e/ou cursando. Como destacou, “Procuro também acolher o aluno ouvinte, de forma que também possa participar e sempre estar à vontade nos debates, nas discussões e no andamento da aula” (AGNALDO, 2021). O referido professor relatou ainda o cuidado em prestigiar o aluno surdo durante as aulas que ministra “dou aula em língua de sinais de forma a prestigiar o aluno surdo e fazer que a língua de sinais e a cultura surda sejam língua de instrução”.

O professor demonstra que o processo de ensino-aprendizagem está alicerçado à cultura surda. Ao enfatizar a cultura, ele possibilita aos alunos surdos que se sintam confortáveis, à vontade para se comunicar com colegas surdos e ouvintes. De acordo com Batista (2020, p. 107),

[...] uma das alternativas para construção desse ensino que valorize o sentimento altero-solidário é a democracia cognitiva, entendida como mecanismo utilizado na elaboração de um discurso polifônico, calcado no diálogo com diferentes ideias e atores sociais, estejam eles nas Universidades ou demais instituições informais, detendo um conhecimento científico ou saber tradicional.

Ou seja, entendendo o saber tradicional não como senso comum (BATISTA, 2020), mas um conhecimento, a semelhança da ciência, que também foi elaborado por meio de pressupostos metodológicos específicos.

Para o professor Benedito há duas palavras-chave que o ajudam a valorizar os saberes dos alunos: experiências e expectativas. Elas são pensadas de forma específicas em cada disciplina ministrada por ele, como mencionou a seguir:

Na disciplina de Leitura e Produção textual para Surdos é realizado um teste de nível, além de um relato de experiência de como ocorreu o ensino/aprendizado da Língua Portuguesa. Na disciplina de aquisição da Língua de Sinais os alunos, também, relatam como foi o processo de aquisição da linguagem. Por último, na disciplina de Metodologia é questionado as experiências e expectativas em relação a atuação docente (BENEDITO, 2021).

De acordo com o professor Benedito, os saberes são mapeados por meio da mensuração de teste de nível e dos relatos de experiência no âmbito da aprendizagem em Língua Portuguesa e na aquisição da Libras. Há também preocupação em conhecer as expectativas em relação à futura atuação docente na área. O que permite inferir que a prática docente do referido professor não se limita apenas à garantia do acesso do aluno surdo ao sistema, mas à sua permanência. A valorização dos mais variados saberes traduz-se pôr em prática fundamentos na educação na perspectiva complexa, promovendo a religação de culturas.

O professor Coimbra mencionou que “pensar os saberes dos alunos é algo amplo. Saberes em áreas tecnológicas, por exemplo, são sim valorizados, principalmente ao se pensar na modalidade visual da Libras que pede a utilização de plataformas visuais para seu registro” (COIMBRA, 2021). É importante notar a articulação destacada pelo referido docente, no que tange aos saberes dos estudantes; isso, relacionados ao recorte da tecnologia, no âmbito das plataformas digitais.

Desse modo, compreendemos que o pensar complexo, que busca estabelecer a religação entre o todo e as partes, visa superar “uma visão linear” e possibilitar uma visão complexa, tanto de saberes científicos, quanto de saberes educacionais e humanos (SALLES FILHO; SALLES, 2014, p. 1). Neste aspecto, se constitui a ação do operador cognitivo da causalidade circular, o qual se manifesta pela interação e retroação contínuas dentro de um fenômeno.

No contexto da proposta visual do ensino, é válido ressaltar que a surdez congênita não impede o desenvolvimento dos processos não verbais. O aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento, desde que suas necessidades de comunicação sejam supridas.

A professora Dalila mencionou apenas que os saberes socioculturais dos alunos são agregados ao conteúdo da disciplina. Ela destacou: “Sim. Relacionando-os ao conteúdo da disciplina” (DALILA, 2021). Todavia, não detalhou como seria esse agregar, nem como busca conhecê-los.

Nesse sentido, apesar de termos exaurido a perspectiva da docente, temos a acrescentar que as questões do indivíduo são constituídas por sua autoformação, integradas a elementos como questões sociais, do planeta ou de ambientes educativos. Partindo disso, é possível supor que tais saberes se configuram como heteroformação, ou seja, nessa relação se recriam circunstâncias favorecidas pela convivência.

A professora Edmara respondeu que valoriza mais os saberes dos surdos no âmbito de suas aulas e no planejamento. Como ela mesma enfatizou: “Para mim, são, principalmente dos surdos. Uma vez que o curso visa a formar professores de Libras, levo muito em consideração o posicionamento dos alunos surdos no planejamento das minhas aulas” (EDMARA, 2021). Essa postura salientada por esta professora contribui para a reflexão sobre como “estimular a maior exposição possível do pensar de cada um e de todos os membros do grupo, por meio da apresentação de perguntas sucessivas, que encaminhem a ampliação do conteúdo abordado” (BRASIL, 2006, p. 35). É válido ressaltar a necessidade de se criar um ambiente linguístico apropriado para as diversas formas de processamento cognitivo. Por fim, a professora Fabíola

respondeu que os saberes são considerados, todavia o mais importante é o conhecimento da gramática e da Libras:

Objetivo é motivar aos alunos adquirirem conhecer a gramática de Libras e aprender Libras que é um dos mais importantes, existe a cultura e comunidade da surda. Os alunos são valorizados também motiva com conhecimentos teóricos e participação na comunidade surda, entre participantes e surdos na comunidade ter união e mais força. Isso contribuir o aumento de pesquisa e estudo caso das pesquisas da área de linguística e educação de surdos para sociedade podem esclarecer o entendimento melhor (FABÍOLA, 2021).

Para a professora Fabíola, a motivação, seja no campo teórico ou na própria atuação na comunidade surda, é uma forma de fortalecer esse grupo social em suas particularidades e potencialidades, bem como instigá-los à pesquisa na área. Cabe destacar que as relações do indivíduo com o seu meio social é assunto pertinente no campo do ensino, por meio das discussões envolvidas no contexto da sala de aula de um curso de formação. Certamente, a base teórica se constitui de fundamental importância; contudo, os momentos reflexivos são meios eficazes para a compreensão dos fenômenos complexos.

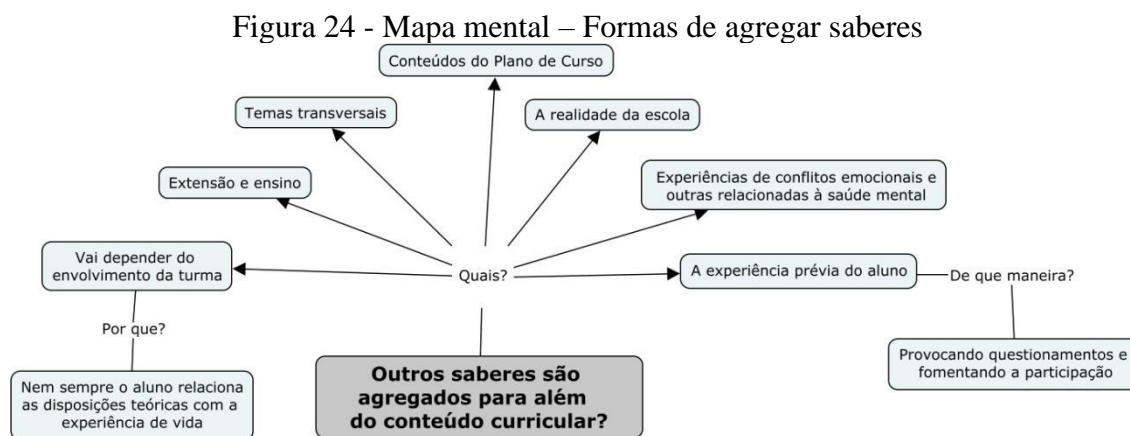
De um modo geral, pode-se afirmar que os seis respondentes estimulam os seus alunos a relacionarem o conteúdo com suas experiências pessoais. Dessa forma, é possível utilizar o conhecimento de mundo dos alunos para a explanação do conteúdo didático pedagógico em sala de aula, uns em maior interação, outros não.

À luz das opiniões dos professores participantes, foi possível elaborar o esquema representado a seguir (**Figura 24**), de como os saberes dos alunos (ouvintes e surdos) são considerados em suas práticas docentes. É importante notar que cada docente, a seu modo, procura utilizar a realidade sociocultural dos estudantes no contexto do ensino-aprendizagem. Seja com base no acolhimento, ou em um pequeno teste de nível (descontraído e espontâneo) sobre o conhecimento da Libras. Notamos que existe um momento de reconhecimento, porém, as situações de planejamento subsequente são estabelecidas com base nele.

Ao mapearmos o contexto social, linguístico e acadêmico dos professores em formação, poderemos revelar elementos singulares que serão considerados ao longo das disciplinas que ministram. Por meio da elucidação de cada cenário, o professor pode planejar suas aulas e selecionar as estratégias pedagógicas de ensino, no intuito de motivar a aprendizagem e valorizar a cultura surda e a Libras.

Outra indagação feita aos professores é se outros saberes são contemplados para além do conteúdo curricular, ou seja, aqueles que não estão estritamente relacionados ao conteúdo, mas, que fazem articulação com outras questões, como: sociais, econômicas e políticas, dentre

outras. Por meio das respostas analisadas, elaborou-se outro mapa mental na perspectiva de compreender de que forma o corpo docente associa o conteúdo programático e os demais elementos que contribuem para a formação na perspectiva multidimensional e complexa. Segue o mapa:



O professor Agnaldo destaca como associa outros saberes às disciplinas que ministra: primeiro ele relaciona as discussões do conteúdo e a atuação do professor na escola. Para ele, é uma forma de instigar o aluno a se colocar no papel de educador; depois, considera a experiência sociocultural do aluno como um elemento que facilita o diálogo em sala de aula; por fim, apresenta questionamentos no intuito de promover a participação da turma, como relatou a seguir:

Eu procuro atrelar as discussões do conteúdo à escola e à atuação do professor. E também procuro legitimar a experiência prévia do aluno, antes da universidade, convidando-o a dar exemplos, provocando com questionamentos e fomentando uma participação mais ativa em sala de aula (AGNALDO, 2021).

A compreensão de que a educação deva ser constante, de modo a estabelecer discussões com o global, o local e inclusive o individual, é algo que a pedagogia tradicional já realiza. Contudo, a problematização e a contextualização dos fenômenos, em que se envolve o comprometimento com a humanidade e com o planeta é parte imprescindível à formação humana.

Nesse sentido, em relação a uma educação com base complexa, destacamos a ecoformação, que segundo Salles e Matos (2014), não envolve somente questões ambientais, mas de um conjunto de fatores que envolvem o ser humano na relação com o ambiente, mas, com a própria vida. No contexto da educação de surdos, temos a própria discussão sobre os

espaços vivenciados no contexto acadêmico, os sujeitos surdos como parte da humanidade e como responsáveis concomitantemente pela sustentabilidade do planeta.

O professor Benedito menciona que o envolvimento do aluno como uma condição primordial que possibilita ao educador integrar outros conteúdos além dos mencionados no currículo. Para o docente, isso significa que dependerá da participação efetiva do aluno nos questionamentos, indagações e debates em sala. Logo, ele entende que será por meio desse cenário participativo que novos saberes serão aditados ao conteúdo programático.

O envolvimento nas atividades acadêmicas constitui um divisor de águas no sucesso da aprendizagem, bem como a permanência no curso iniciado. Isto é, se o aluno está envolvido no curso, pressupõe-se que terá toda predisposição para realizá-lo e com resultados positivos no âmbito de sua aprendizagem.

O envolvimento refere-se à qualidade da relação do aluno com o empreendimento escolar, portanto com as pessoas, atividades, objetivos, valores, e local que o compõem [...] o envolvimento representa uma influência próxima potencialmente modeladora dos níveis de retenção, sucesso e resiliência dos alunos [...] Na raiz de diversas conceptualizações encontra-se um construto que se refere à qualidade da participação dos alunos nas atividades de aprendizagem em sala de aula, desde as interações mais enérgicas, entusiastas, focadas, e emocionalmente positivas em relação às tarefas acadêmicas, até aquelas caracterizadas por um afastamento apático (SKINNER *et al.*, 2009, p. 494).

O professor Benedito destacou que o envolvimento está associado ao interesse particular, que instiga a participação nas discussões em sala, no interesse em pesquisar para além do material disponibilizado pelo educador.

O conhecimento agregado irá depender do envolvimento da turma, ou indivíduo, com o assunto tratado. Por exemplo, em uma aula de Aquisição da linguagem é possível relacionar as disposições teóricas com a experiência de vida e a partir disto, transpor a reflexão teórica agregando conhecimento. Porém, esta dinâmica depende de todos os indivíduos envolvidos e do grau de envolvimento dos mesmos. Em resultado, têm alunos que, além de relacionar o conteúdo com seu conhecimento de mundo, busca refletir sobre a validade e aplicabilidade das disposições teóricas. Quando isto ocorre é comum o discente em questão procurar o professor com considerações, dúvidas e ideias. Também é comum o aluno buscar outras fontes teóricas além da bibliografia básica. Porém, esta dinâmica ocorre em graus e modos diferentes com cada aluno (BENEDITO, 2021).

De acordo com Veiga (2013) o envolvimento se refere ao grau de comprometimento do acadêmico com o curso e sua formação. Por isso, esse elemento está associado ao rendimento de aprendizagem, que envolve quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. A primeira está relacionada ao investimento individual do aluno no curso, ou seja, aos investimentos feitos por ele em relação a sua aprendizagem. A segunda é voltada para os

sentimentos de pertencimento ao curso, a instituição e ao grupo do qual faz parte. A terceira se refere às ações realizadas pelo acadêmico as quais envolve as pesquisas e atividades acadêmicas, o empenho nos estudos, sua participação nas atividades extracurriculares e outras. A agenciativa, por sua vez, é concernente à atuação do aluno em sala de aula, por meio de intervenções que incitam ao debate e à discussão entre a turma e professor. Nesse sentido, cabe evidenciar que a integração entre surdos e ouvintes abre espaço para discussões sobre políticas educacionais para a educação voltada aos surdos.

O professor Coimbra não detalha como procede a articulação entre o saber curricular e outros saberes, apenas menciona “Sim, ao relacionar extensão e ensino” (COIMBRA, 2021). Essa pequena frase pode pressupor que o referido educador concatena a realidade social ao ensino em sala de aula, mediante à concepção de trabalhos de extensão universitária. Ao evidenciar essa premissa, o docente favorece articulação do ensino, pesquisa e extensão. Conforme proposto no PPC do curso.

A professora Dalila enaltece os temas transversais ao responder que “Sim. Há a possibilidade de expandir o conteúdo, trabalhando temas transversais” (DALILA, 2021). Os temas transversais contemplam, segundo Darido (s/a, p. 76), “os problemas da sociedade brasileira, buscando em sua abordagem encontrar soluções e conscientizar os sujeitos acerca dessa necessidade, por isso são trabalhados na escola e em outras instituições educacionais”. Dentre os temas transversais recorrentes, destacam-se: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

A transversalidade “[...] trata de um modo de levar ao conhecimento do aluno, numa dimensão didática, a possibilidade de aprendizado através de uma prática educativa que proporcione conhecimentos sobre a realidade e as questões da vida em suas constantes transformações” (TREVISAN; LEISTER; DICHER, 2016, p. 5). Isso significa dizer que a transversalidade diz respeito:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1988, p. 30).

A professora Edmara explica que é complexo descrever como outros saberes são agregados, todavia, descreve que quase sempre partilha exemplos no campo das emoções da prática docente. Assim, disserta: “Sim. É complexo exemplificar, mas muitas experiências de

conflitos emocionais e outras relacionadas à saúde mental no que se refere à prática docente, eu procuro partilhar” (EDMARA, 2021). Dessa forma, Mantoan (2011, p. 65) corrobora que a

[...] partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar. O ensino expositivo foi banido de sua sala de aula, na qual todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

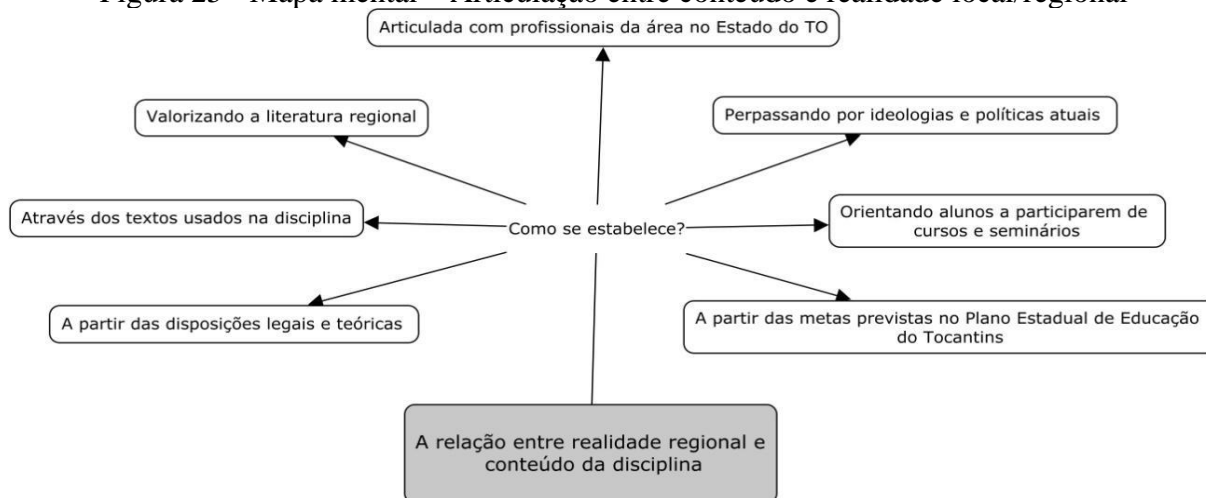
Compartilhar e religar saberes aproxima a relação entre aluno e professor, desconstrói barreiras de aprendizagem e possibilita estreitar laços afetivos. Conhecer os seus alunos como pessoas (seus interesses, gostos, forma habitual de reagir, valores, referências culturais), assim como conhecer o modo como aprendem, é condição decisiva para o êxito da atividade do professor.

Em relação a essa questão, a professora Fabíola demonstrou pouca interação com os alunos. Para ela, “é importante oferecer o melhor ensino da sua disciplina”. Ao analisar esta fala, nota-se uma conduta preocupada com a formação teórica do profissional. No entanto, de uma outra perspectiva, é válido informar sobre a dificuldade de entendimento de alguns termos usados na pergunta, ainda que sendo estes traduzidos por profissionais intérpretes de Libras, haja vista a pouca familiarização com algumas palavras⁹⁸.

Dentre as perguntas voltadas à questão da diversidade elencadas no questionário, uma trata sobre como a relação entre a realidade local/regional é contextualizada no conteúdo da disciplina. Apresentamos a seguir na ilustração:

⁹⁸ As perguntas enviadas por vídeo também foram acompanhadas de português escrito, contudo notou-se a dificuldade de entendimento. A exemplo da palavra saberes que em libras é traduzida também por “sabores”, logo, a contextualização da pergunta é muito importante.

Figura 25 - Mapa mental – Articulação entre conteúdo e realidade local/regional



Fonte: elaborada pela autora (2021).

A questão da realidade sociorregional é vista pelo professor Agnaldo como uma articulação entre profissionais da área e a realidade do sujeito surdo, seja por meio de participação de congressos e seminários, seja em estreito diálogo com a legislação. No que tange às "metas previstas no Plano Estadual de Educação do Tocantins, no que se refere à Educação de Surdos, bem como ao que está previsto nos Planos Municipais de Educação de Araguaína, Palmas, Paraíso do Tocantins, Gurupi e Porto Nacional" (AGNALDO, 2021). Embora a afirmação do professor aparente ser resumida, é válido notar que os pontos citados por este profissional são bastante abrangentes no que diz respeito à realidade tocantinense.

O professor Benedito destaca que além de considerar a realidade local, considera ainda a perspectiva nacional e mundial. "Por exemplo, no conteúdo de políticas linguísticas no ensino de Libras inicialmente são expostas as disposições legais e teóricas a respeito em âmbito geral/nacional para em seguida refletir como está ocorrendo no estado e município" (BENEDITO, 2021). De acordo com este professor a religação de saberes se dá envolvendo conhecimentos articulados entre a linguística e a legislação referente à língua de sinais.

A respeito dos dispositivos legais referentes à educação de surdos, são considerados os contextos de faixa etária, afetivo e cognitivo, bem como, o princípio da "igualdade de oportunidades" e sobretudo, na efetivação da inclusão. Cabe ao curso e ao profissional docente refletir sobre qual sentido têm atribuído aos aparatos legais e se está sendo possível relacionar os objetivos e pertinência sobre seu ensino.

O professor Coimbra afirmou apenas que "Em momentos sim, em outros não, existe uma valorização da literatura regional" (COIMBRA, 2021). Segundo o docente, o destaque é dado à literatura regional do Tocantins. Uma forma de valorizar a cultura do local.

Compreendemos que é totalmente válida a interculturalidade e a integração. Todavia, de acordo com Almeida (2015, p. 9), devemos priorizar discussões que permitam fortalecer conceitos e compreender a dinâmica da inclusão educacional, os quais estarão norteando o leitor desse material sob a perspectiva da valorização da língua de sinais enquanto língua natural dos surdos. É preciso destacar sempre a necessidade da postura reflexiva do professor de Libras-Português, em relação às práticas que contemplem a perspectiva do outro.

A professora Dalila relatou que “Sim. Através dos textos usados na disciplina” (DALILA, 2021). Ela recorre ao conteúdo teórico para dialogar com a realidade local. A professora Edmara traz uma particularidade ao dizer:

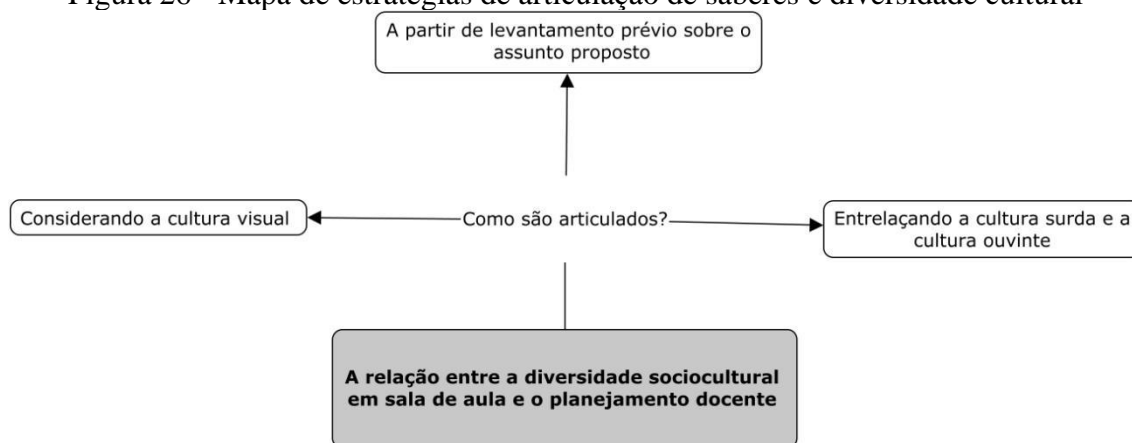
Sim. Sempre é contextualizada, principalmente nas disciplinas de Estágio. O simples fato de as escolas não terem em seu currículo a disciplina de Libras, faz com que o nosso estágio seja diferente em comparação a outras licenciaturas. A contextualização se dá, inicialmente, a partir de um contexto histórico do Brasil e do Tocantins, perpassando por ideologias e políticas atuais que contribuem ou não para a área de Libras na educação (EDMARA, 2021).

Em relação a esta pergunta, as professoras Edmara e Fabíola preferiram não as responder. A ausência da Libras como disciplina em todas as escolas de Educação Básica do município, dificulta aos graduandos vivenciarem a prática pedagógica, ainda que por meio do estágio. Desse modo, a contextualização por meio de discussões, de diversas estratégias metodológicas, como seminários, trabalhos em equipe, são instrumentos basilares para promover a religação dos saberes.

De outra perspectiva, analisamos a dimensão da cultura regional. O estado do Tocantins carrega em sua história a diversidade cultural, em vista da migração de pessoas de outras regiões para o mais novo estado da federação desde a época da sua criação, até os dias atuais. Para tanto, uma das perguntas feitas aos professores se refere à diversidade sociocultural em salas de aula. Como são planejadas e desenvolvidas as atividades docentes, a fim de promover a articulação entre a variedade cultural⁹⁹, presente na sociedade tocaninense.

⁹⁹ O Tocantins também apresenta tradições da cultura dos povos indígenas e africanos.

Figura 26 - Mapa de estratégias de articulação de saberes e diversidade cultural



Fonte: elaborada pela autora (2021).

O professor Agnaldo afirmou que a diversidade sociocultural é um elemento diferenciador no planejamento de suas aulas e prática docente. Segundo ele, tudo começa mapeando/identificando as particularidades em relação a disciplina que ministra. Por meio desse levantamento, ele constrói suas atividades em sala de aula. Com esse cuidado, os alunos (ouvintes e surdos): “[...] farão as atividades avaliativas com mais tranquilidade, de forma que poderei avaliar o conhecimento do aluno em relação ao conteúdo com maior precisão” (AGNALDO, 2021). A preocupação do profissional formador em relacionar sua disciplina aos elementos da cultura regional é um elemento essencial para o desenvolvimento da consciência da multidimensionalidade e da diversidade.

Constantemente. São salas compostas por alunos advindos de regiões diferentes do Tocantins e de outros estados, todavia, a marca maior de diversidade cultural do nosso curso é por haver muitos surdos: professores e alunos. Assim, trazem em sua bagagem uma cultura visual que faz com que nos replanejemos a todo o tempo” (AGNALDO 2021).

O professor Benedito reforçou que “Idem resposta da primeira questão, pois, na minha concepção, nossos saberes são resultados de nossas experiências culturais e sociais” (BENEDITO, 2021). Ou seja, para o docente, a realidade sociorregional e a diversidade cultural podem ser trabalhadas conjuntamente. Isto denota, possivelmente a sua habilidade em articular saberes.

O professor Coimbra, ratificou: “novamente, em momentos sim, em outros não. Existe um conhecimento regional e um universal, a tentativa de relacioná-los” (COIMBRA, 2021). Neste sentido, o docente explica que nem sempre é possível relacionar saberes. Embora a

cultura de um povo seja uma particularidade regional e um dos fatores de diversidade, esta difere-se em níveis e dimensões, e variam de indivíduo para indivíduo.

Para essa pergunta, a professora Dalila, afirmou:

Sim. Não há como expurgar a diversidade quando estamos em um curso com presença de duas culturas (a cultura ouvinte e a cultura surda). Entrelaçar essas culturas e evidenciar que o povo surdo transita nas duas ao mesmo tempo é uma das possibilidades do conteúdo da disciplina (DALILA, 2021).

Afinal,

O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. [...] diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. [...] essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (GOMES, 2012, p. 688).

Diante da resposta da professora Fabíola, percebemos que a profissional compreende a diferença entre articular saberes da cultura regional e ao mesmo tempo, em como adequar as suas atividades docentes em relação à diversidade de cultura dos quais são compostas as suas turmas.

Não houve respostas às questões por partes das professoras Edmara e Fabíola¹⁰⁰. É necessário observar que os docentes surdos informaram não terem compreendido bem as perguntas. Para tal, disponibilizamos o vídeo em libras, mas nem todos quiseram ou puderam acessar. A pesquisadora também oportunizou o seu contato por aplicativo de mensagens, juntamente com um intérprete/tradutor de libras para eventuais necessidades de esclarecimento de dúvidas.

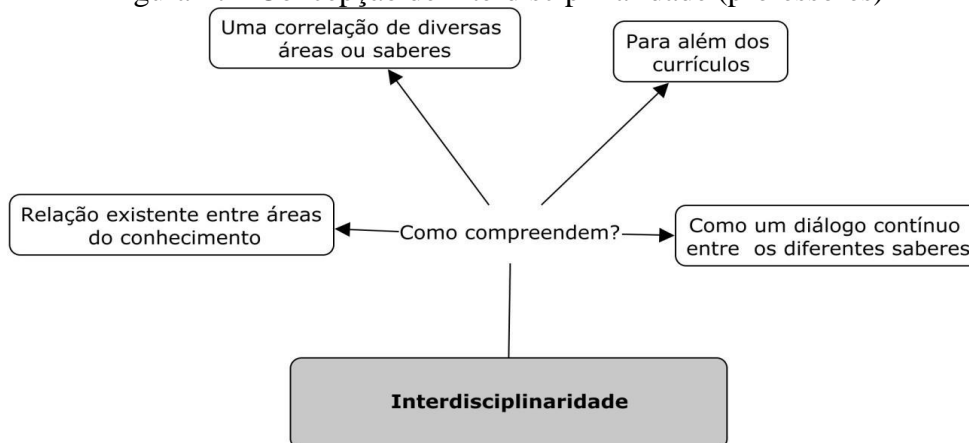
Contudo, como já fora informado anteriormente, as perguntas passaram por uma revisão de um professor do curso de libras, no que se refere à objetividade, à ordem das palavras e ao padrão linguístico da Libras,

Outra indagação feita aos participantes foi sobre a compreensão do conceito de interdisciplinaridade. Diante da necessidade de mudança de paradigma científico, buscamos compreender as noções sobre religação de saberes dos professores do curso de Letras-Libras, a

¹⁰⁰ Foi estabelecido um momento para conferência com auxílio de intérpretes, para o melhor entendimento das perguntas, contudo não foi efetivado. A pesquisadora reforçou a solicitação, porém, sem êxito.

partir do entendimento que eles possuem sobre interdisciplinaridade. E ainda, devido este ser um dos pressupostos do PPC do curso.

Figura 27 - Concepção de interdisciplinaridade (professores)



Fonte: elaborada pela autora (2021).

De acordo com Almeida (2015), somos confrontados com nossos saberes e olhares sobre a educação que vivenciamos e oferecemos. Dessa forma, diante da proposta de desfragmentação disciplinar ocupada pela interdisciplinaridade, tal abordagem representa uma ascensão na curva da trajetória do currículo e de práticas pedagógicas e docentes, quanto a religar saberes de diversas áreas e naturezas. Diante dessa perspectiva, obtivemos os resultados a seguir.

O professor Agnaldo explicou que compreende “por interdisciplinaridade o diálogo contínuo entre os diferentes saberes que perpassam pela nossa vida de relação, vida profissional e pessoal, de maneira contínua e articulada, a fim de que sejamos mais críticos e criativos em relação às demandas que nos aparecem” (AGNALDO, 2021). Para o referido professor, a interdisciplinaridade engloba o todo: cultura, economia, política, educação e outros assuntos que fazem parte da vida humana. O professor Benedito salientou que:

Compreendo que a interdisciplinaridade é a correlação de diversas áreas ou saberes, um exemplo simplista, o ensino de Libras envolve as áreas de linguística aplicada, Políticas educacionais, Educação de Surdos, Cultura Surda e Aquisição da linguagem e a interdisciplinaridade, na minha concepção, é o ponto de intersecção entre essas áreas que resulta no ensino de Libras. Porém, que esta prática pedagógica, ainda, é um aspecto precisa ser desenvolvido em nível micro, meso e macro na UFT. Em nível micro ocorre em sala de aula na relação professor/aluno quando conseguimos relacionar os aspectos diversos envolvidos no conteúdo da disciplina, neste aspecto consigo realizar em menor ou maior escala. No nível meso considero a relação entre as disciplinas, o planejamento coletivo no sentido de entrelaçar os saberes das disciplinas do curso, neste aspecto consigo realizar em menor grau. No nível macro, considero a relação entre os cursos, porém neste aspecto ainda não consegui realizar em nenhum grau (BENEDITO, 2021).

Para o referido professor, sem o ponto de interseção (interdisciplinaridade) entre as áreas do conhecimento o ensino de Libras não acontece, assim como as demais disciplinas ofertadas pelo curso.

O professor Coimbra enfatizou que a interdisciplinaridade extrapola a comunicação das disciplinas do PPC, isto é, “para além dos currículos” (COIMBRA, 2021). Diante da afirmação do docente, reforçamos que

A interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de temas, métodos e técnicas de ensino. É, [...] uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se, assim, como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico (TOZONI-REIS, 2012, p. 6).

Nessa mesma linha, a professora Dalila definiu a interdisciplinaridade como a “relação existente entre áreas do conhecimento” (DALILA, 2021). Logo, é traduz em uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas.

A professora Edmara discorreu que: “A relação entre diferentes áreas do conhecimento sem muitas barreiras, com vista à complementariedade” (EDMARA, 2021). Isso traz a questão da complementaridade inerentes entre as diversas áreas do conhecimento. Desse modo, a fala da professora destaca que as ações docentes, além de evidenciarem o atendimento às necessidades linguísticas, culturais etc. Além disso, relacionar o ensino da sua disciplina com outras áreas, tem a função de complementar. Nisso, efetiva-se a ideia do pensamento dialógico que possibilita a aproximação entre ideias antagônicas.

A professora Fabíola destaca que a “Interdisciplinaridade tem relações entre duas disciplinas ou mais disciplinas e pode ter em ramos de conhecimento [...]” (FABÍOLA, 2021). Quando se relacionam conhecimentos e se articulam saberes, despertam-se novos olhares. Diante disso, percebe-se que a articulação/aproximação entre áreas de conhecimento ou entre disciplinas é um fator inerente à proposta pedagógica do curso.

Nesse aspecto, de acordo com o pensamento complexo, defendemos que para religar, contextualizar e problematizar é preciso “manter uma dinâmica adequada entre continuidade e ruptura, ao mesmo tempo em que conserva suas estruturas essenciais adquire novas propriedades de adaptação e modificação do entorno” (SALLES; MATOS, 2015, p. 8). Assim, tal processo deve dispor da ação retroativa, na qual a efetivação se daria no conjunto de relações, na reorganização e na reconstrução.

Ao serem indagados se a estrutura curricular do curso de Letras-Libras favorece o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, os participantes apresentaram respostas

semelhantes. O professor Agnaldo observou que a intersecção do conteúdo que as disciplinas possibilitam, porque elas se complementam. Neste sentido, o professor Benedito afirmou que,

Por exemplo, a disciplina de Metodologia de Ensino de Libras como L1 tem o objetivo de explorar as metodologias de ensino de língua como L1 e pode ser realizadas parcerias com a disciplina de escrita de sinais e Literatura Surda, pois ambas são disciplinas cujo conteúdo pode e deve ser considerado no ensino de Libras (BENEDITO, 2021).

Essa complementação favorece a realização de parcerias com outras disciplinas. Para tanto, vale considerar que uma atitude interdisciplinar “depende da história vivida, ou seja, das concepções apropriadas e possibilidades de um olhar de diferentes perspectivas a partir de um mesmo tema” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 381). É válido destacar que embora o trabalho de associação entre disciplinas favoreça relações específicas entre áreas do conhecimento, todavia, trata-se de uma relação multidisciplinar.

O professor Benedito mencionou que “a estrutura curricular do curso favorece não diretamente, mas pode sim ser realizado e desenvolvido o trabalho interdisciplinar em sala de aula”. (BENEDITO, 2021). O que reforça que para haver ações interdisciplinares, é necessária a colaboração dos docentes do curso, que juntos, em estreito diálogo e articulação, podem proporcionar respostas e abrir caminhos para descobertas e transformações. O professor Coimbra ressaltou que

Sim, favorece. Primeiramente, porque esse é um requisito para elaboração do nosso PPC. E, depois, porque na prática precisamos favorecer a interdisciplinaridade já no curso de formação de professores, pois será essa a realidade a ser encontrada nas escolas. Assim, a organização do nosso PCC (Prática como Componente Curricular), bem como uma série de disciplinas do eixo pedagógico, principalmente, favorecem essa visão (COIMBRA, 2021).

Conforme afirma o professor, a interdisciplinaridade atravessa o PPC do curso e se torna uma necessidade em sala de aula. Já que os alunos (ouvintes e surdos) atuarão em salas de aulas com um provável público surdo e diverso.

A professora Dalila salientou que “as estratégias para o ensino da Libras podem ser estabelecidas a partir do conhecimento de várias áreas do conhecimento” (DALILA, 2021). A fala da docente nos permite inferir o ensino da língua de sinais pode ser realizado por meio da articulação entre as áreas do conhecimento. Sua referência supõe a necessidade de conectar informações e direcioná-las ao ensino sob a forma de estratégias. Ou seja, há um movimento circular e contínuo que necessita ser sempre revisto e repensado. Logo, é organizacional e

recursivo, posto que o ato de ensinar é complexo, e para tal, envolve vários operadores cognitivos.

A professora Edmara considerou que a estrutura curricular do curso ajuda/favorece a as estratégias para o ensino interdisciplinar.

[...] No PPC, por exemplo, as Práticas como componente curricular são previstas para acontecerem de maneira integrada no semestre, entre os professores que ministram a disciplina e que possuem essa carga horária (de PCC). Há conteúdos que perpassam as ementas de diferentes disciplinas, seja do núcleo básico, núcleo específico ou núcleo pedagógico. Há também obras que são comuns entre as diferentes ementas das disciplinas (EDMARA, 2021).

Segundo a docente, a proposta do PPC instiga os professores à interdisciplinaridade no âmbito da prática pedagógica, contribuindo direta ou indiretamente para que os educandos saiam do senso comum. De acordo com Saviani, (1996, p. 2) isso significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. A fala da professora nos permite inferir que o curso proporciona a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, posto que é uma proposta institucional, prevista no PPC.

A professora Fabíola preferiu não responder e não especificou os motivos. Diante disso, foi respeitada a sua decisão.

Este capítulo enfatizou a organização dos processos de criação do conhecimento e os desafios associados a ela. A análise feita a partir do prisma interdisciplinar dos profissionais, constatou que há interesses em uma prática que fortaleça a integração entre as disciplinas. A proposta interdisciplinar institucionalizada pelo projeto do curso, segue ainda como um desafio ao modelo de organização disciplinar.

Pensar uma educação sob um viés articulador, complexo e multidimensional, exige que grandes problemas sejam compreendidos e que caibam nesse processo, a dimensão humana e que todo o conjunto a ela associado.

Após verificarmos a percepção dos docentes em relação às possibilidades de articulação entre os componentes curriculares, seguimos com a análise do projeto político pedagógico, ementas, objetivos e organização do currículo.

7 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: ESTRUTURA E ARTICULAÇÕES

O Projeto pedagógico do curso de Letras-Libras, juntamente das as ementas de suas disciplinas, encontra-se disponíveis no *site*¹⁰¹ da instituição, em página específica que abriga as informações sobre o curso de Libras no câmpus de Porto Nacional.

Previamente, foi feita a análise da organização curricular, de carga horária, objetivos do curso, competências e perfil do aluno egresso, de acordo com o quadro de ementas exibido no apêndice C.

De acordo com o PPC do curso (UFT, 2019a), a aplicação de procedimentos metodológicos se apoia em projetos temáticos, que manifestam a interdisciplinaridade na prática de sala de aula. A interrelação entre ciências, tecnologias e sociedade são enfatizados a fim de facilitar o enfrentamento das situações-problemas, pela perspectiva dialógica entre as várias áreas do saber:

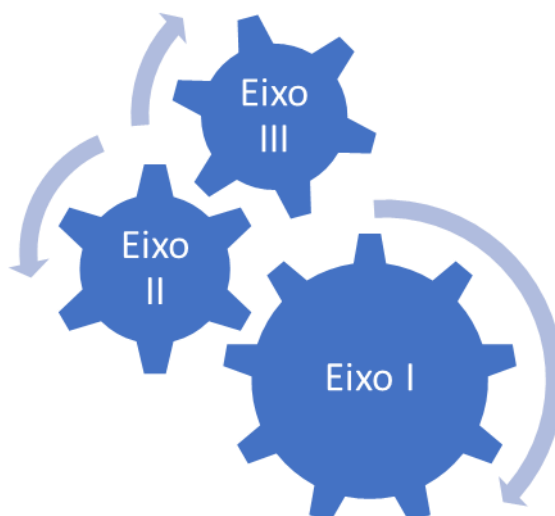
Há a oferta de conteúdos referentes ao uso de tecnologias de registro e edição de vídeos para habilitar os discentes quanto ao registro, circulação e consumo de vídeos em Libras. Esses conteúdos são disponibilizados, principalmente, por meio das disciplinas de Libras (I a V), Libras Acadêmica e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (UFT, 2019a, p. 25).

A ilustração a seguir, demonstra de que forma as disciplinas são organizadas no curso de Letras-Libras.

O formato de engrenagem representa o movimento, a flexibilidade curricular, bem como a determinação de pré-requisitos que permitem a complementaridade entre os conteúdos. Os elementos curriculares são organizados de forma estrutural, dividida por eixos ou dimensões, cujo modelo pretende promover uma articulação constante e obedecer a uma sequência didática progressiva.

¹⁰¹ O endereço eletrônico do curso de Letras Libras é www.uft.edu.br/letras-libras

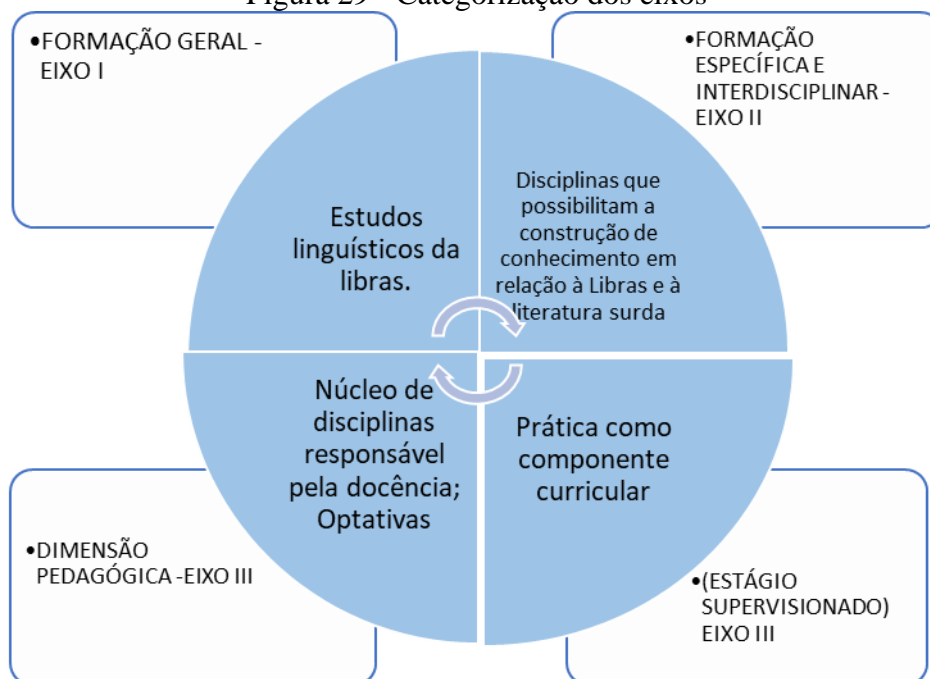
Figura 28 - Elementos curriculares



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Estes eixos estão assim categorizados:

Figura 29 - Categorização dos eixos



Fonte: elaborada pela autora (2021).

De acordo com o exposto no diagrama, as disciplinas foram distribuídas em eixos de formação: geral, específica e pedagógica. No eixo III, está inserido o estágio supervisionado. De acordo com a proposta do PPC, este modelo de organização curricular se destaca pelas seguintes características: flexibilização, acessibilidade metodológica, interdisciplinaridade, avaliação contínua e articulação entre os componentes curriculares. Desse modo, a fim de

cumprir o exigido pela Resolução do CNE/CP N° 2 de julho de 2015, que a disciplina Políticas Públicas e Educação foi introduzida como optativa no projeto pedagógico de curso.

Ainda no âmbito das disciplinas concernentes à formação pedagógica inclui-se a disciplina *Diversidade Cultural e Educação* (cf. Ementário) que cumpre a **Resolução CNE/CP n.º 01 de 17/06/2004**, que trata da **Abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena**; e a **Resolução do CNE/CP N.º 2 de julho 2015**, que preconiza o estudo sobre direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas como princípios de equidade; assim como **Lei n.º 9.795/1999, art.11** e o **Decreto Lei n.º 4.281 de 25/06/2002**, que se refere à abordagem da Política Nacional de Educação Ambiental (UFT, 2019a, p. 27).

O projeto político pedagógico enfatiza a relação teoria e prática no âmbito de todas as disciplinas. Desse modo,

a relação teoria e prática preconizada favorece tanto a aplicação e/ou transformação do componente teórico em prática pedagógica, quanto à construção do conhecimento alicerçada na reflexão sobre a realidade, transcendendo a sala de aula e permeando toda a formação do licenciado (UFT, 2019a, p. 28).

Com isso, durante a realização da disciplina

é prevista a socialização e discussão das experiências vividas nas escolas através de palestras ou seminários, seja na universidade, seja nas escolas, abertas à comunidade, buscando promover reflexões docentes comprometidas com um ensino de Libras cada vez mais ético e transformador (UFT, 2019a, p.30).

Ao longo de todo o documento, podemos destacar a prática como componente curricular, não somente nas atividades de estágio, mas, em disciplinas que são exigidas esta articulação, sendo estas adicionadas às atividades de pesquisa e extensão, bem como às atividades de estágio curricular não obrigatório e em programas de monitoria. Nesse sentido, foi possível evidenciar, por meio de explanações em sala de aula, que o planejamento, a observação, a regência das aulas, ou organização de palestras, cursos e seminários, são adequadas às circunstâncias da escola, que porventura, podem possuir ou não o profissional que se comunica em Libras.

Observamos o seguinte objetivo específico do curso: - Desenvolver a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras-Libras.

Ao tomarmos esse objetivo como referência, não pretendemos excluir ou diminuir a importância dos demais objetivos do curso, mas, ressaltar que o enunciado citado se refere a uma perspectiva multidisciplinar, articulada a uma sequência didática, no que se refere à estrutura da matriz curricular. Logo, o sentido de religação de saberes não se apresenta de modo aparente no documento. No âmbito da sala de aula, todavia, o PPC destaca:

no Curso de Letras-Libras, a interdisciplinaridade se manifesta na prática de sala de aula através da aplicação de procedimentos metodológicos com ênfase em projetos temáticos centrados na interrelação entre ciência, tecnologia e sociedade, no enfrentamento de situações-problema pela perspectiva dialógica, em que se recorre a comparações entre as diversas áreas do saber (UFT, 2019b, p. 25).

Para Sousa (2017, p. 33), para a ruptura das barreiras disciplinares é imprescindível uma postura de abertura e flexibilidade que propicie um diálogo permanente e recíproco, como premissa para a interconectividade e trocas disciplinares. Logo, a atitude interdisciplinar envolve a abertura para o diálogo e conexões recíprocas, contínuas e inacabadas.

A bem disso, o princípio fundamental da trajetória acadêmica desses futuros profissionais é relacionar suas práticas com as demandas sociais, levando em consideração a necessária inclusão de pessoas surdas nas diversas dimensões da sociedade. É com base nesse processo que são semeados os signos e significações e que se engendra a ponte entre o ser e sua realidade. Assim, na ótica da complexidade, a reforma mental deve deslocar-se mais da normatização para o reaprender a pensar de forma metacognitiva.¹⁰²

Desse modo, temos a importância de resgatar o sujeito como autor de sua história no processo de construção do conhecimento. De acordo com Moraes e Valente (2008), o contexto não é pré-determinado, mas sim, dependente do sujeito que nele habita. Com base no princípio de reintrodução do sujeito cognoscente, a convivência, o diálogo, o envolvimento nas ações, podem proporcionar transformações tanto no sujeito quanto no fenômeno no qual está inserido.

O paradigma educacional complexo envolve práticas sociais, consciências planetárias, entre outras questões. Ele promove a união do que estava fragmentado, bem como, o vínculo entre entidades distintas e complementares, e prepara o sujeito para os enfrentamentos das incertezas.

De acordo com Morin (2007, p. 22), as implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades são simultaneamente solidários e conflitivos. Logo, o pensamento complexo de Morin nos faz compreender que todas as relações de nossa vida

¹⁰² Metacognição é a capacidade que o indivíduo desenvolve como estratégia reguladora da aprendizagem, que habilita o ser humano a interagir no seu meio e potencializar o seu processamento de informações.

conectam várias dimensões e incertezas. Assim, o sentido do “tecido junto” se refaz e se recria em concordância com os acontecimentos, com o dinamismo das respostas da natureza.

Passamos a analisar o contexto planejado na esfera nacional e os novos caminhos traçados a partir das exigências e repercussão dos efeitos da pandemia. Cabe explicitar que não se trata de isolar um fenômeno em um contexto, mas de evidenciar conexões por meio dele.

7.1 Tempos de educação remota: sala de aula em casa

Durante o período de aulas presenciais, anterior à pandemia por Covid -19 e ao segundo semestre de 2020, que teve as atividades suspensas, observamos que as aulas conduzidas de modo em que as particularidades individuais, em especial as da pessoa surda eram consideradas. No momento de participações e contribuições de todos os alunos, o ambiente sempre esteve favorável ao diálogo, à conversa fluida e à escuta, todavia, existissem resistências de alunos em contribuir com a discussão.

Faz-se mister que um ambiente propício à produção de conhecimento haja estímulos para o agir, porém, há personalidades complexas, conflitos de existência. Contudo, ressaltamos que a produção de conhecimento, quando se contextualiza, pode favorecer ligações solidárias, o desenvolvimento da ética e autoética, bem como o desenvolvimento de relações intersubjetivas. Além disso, foi possível detectar que as experiências trazidas à dimensão formativa eram integradas ao conteúdo, e favoreciam a discussão de situações novas ou inusitadas.

Nesse sentido, o ambiente acadêmico deve favorecer a problematização e a contextualização, de modo a transcender as fronteiras disciplinares e a propiciar a compreensão de divergências e associações dialógicas que convirjam para a formação qualificada a problematizar e a buscar a resolução de problemas reais.

Vivemos um período marcado por incertezas e mudanças no campo educacional. Diante de um panorama de pandemia mundial, houve a necessidade de agir sem prévio planejamento e desenvolver ações, estratégias e metodologias que sempre estiveram ao nosso alcance; esses subsídios, por vezes combatidos como ineficientes e improdutivos, tornaram-se recursos essenciais para a continuidade das atividades acadêmicas. Contudo, o processo de adaptação foi sentido tanto pelos alunos quanto pelos professores e servidores administrativos.

O reflexo da mudança de rotina, de trazer a sala de aula para dentro da nossa casa, oportunizou a construção de novas habilidades, ainda que tenham gerado problemas como:

acúmulo de atividades, desgastes físicos e psicológicos. Todavia, o mal necessário se tornou o bem indispensável, e desdobrou-se em novas estratégias de ensino.

A formação docente voltada à inclusão se fez mais evidente durante o período da pandemia, mediante a necessidade de utilização de recursos de apoio, não mais como simples coadjuvante técnico, mas sim, protagonista em todos os níveis da educação. Diante de tais circunstâncias, o uso das tecnologias, como das plataformas de *streaming*¹⁰³, foram responsáveis por diminuir as distâncias. Após as mudanças no cenário educacional a partir de 2020, esse foi considerado o modelo mais favorável.

Vale ressaltar que o plano nacional de educação prevê, em sua meta 4, estratégias voltadas ao fomento de pesquisas ao uso da tecnologia assistiva, além do desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que permitam estabelecer melhores condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência¹⁰⁴.

Entre as políticas públicas¹⁰⁵ de acessibilidade, a implementação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, instituído pelo Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, com prerrogativas instituídas durante a convenção da ONU em 2006, destacamos: a articulação de políticas governamentais de acesso à educação; inclusão social; atenção à saúde e acessibilidade. A exemplo, o Programa Incluir, voltado às instituições de ensino superior, bem como a formação para a educação bilíngue, cuja previsão teria a criação de 27 cursos de Letras-Libras (licenciatura e bacharelado) e de 12 cursos de Pedagogia no modelo bilíngue.

Como reflexo da pandemia, assim como as demais instituições, a UFT passou por processos de readaptação para fins de utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, até então, bastante conhecidos pelos cursos de educação a distância (EaD), a saber, a plataforma AVA/*Moodle*. Para tanto, a diretoria de tecnologias educacionais da universidade disponibilizou o curso livre de capacitação para uso do *Moodle* e recursos interativos.

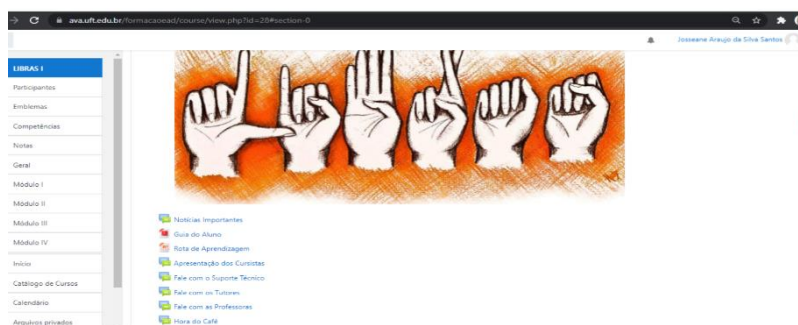
O curso foi pensado com o objetivo de capacitar usuários (especialmente professores) para trabalhar no ambiente *Moodle* e seus recursos interativos, tais como vídeos, exercícios com o uso de imagens, avaliações, dentre outros disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem: debates, reuniões, hora do café e notícias importantes. Em termos, a tecnologia foi a grande aliada da educação superior.

¹⁰³ Plataforma de transmissão.

¹⁰⁴ De acordo com o adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizado em 2006, recomenda-se o uso da expressão de “pessoa com deficiência”.

¹⁰⁵ Programas do governo.

Figura 30 - Recursos interativos AVA



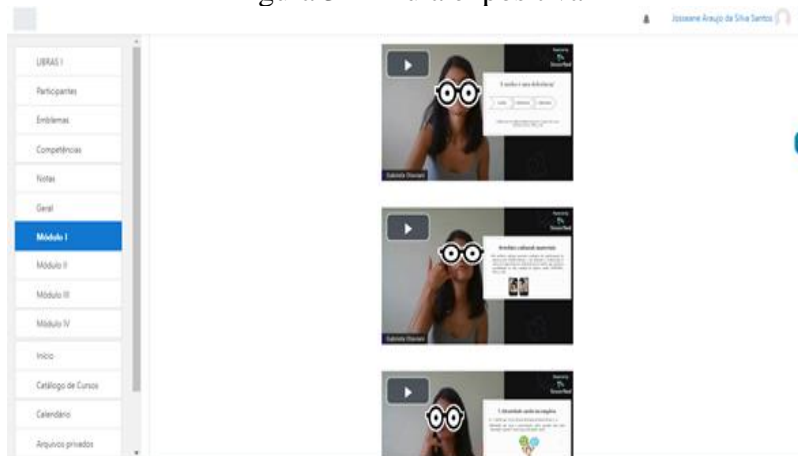
Fonte: captura de tela do AVA (2021).

Dado esse cenário, a adoção do AVA nos cursos de graduação se tornou a ferramenta utilizada, como opção ao ensino presencial, inclusive no curso de Letras-Libras. Dentre os recursos auxiliares, foram utilizadas mensagens de *e-mails* e grupos de *WhatsApp* e reuniões pelo *Zoom*. Nesse contexto, julgamos necessário trazer algumas falas como exemplo da alteração da rotina acadêmica com o auxílio das tecnologias:

Apresentamos em grupo sim, fazemos reuniões pelo zoom para organizar, enviamos slides pra prof compartilhar na tela, ou nós compartilhamos de nosso próprio computador ou outro dispositivo. No dia de apresentar depende da vontade de cada prof zoom ou meet. Nas apresentações, apenas o grupo que vai falar na hora ativa as câmeras, outras pessoas fecham para evitar poluição visual (BERNARDO, 2021).

as plataformas são o Zoom e o Meet. Os professores explicam conteúdos e depois passa alguma atividade, os materiais ficam disponíveis no AVA, que é uma plataforma de estudo. está sendo assim, depois que o professor passa o trabalho o grupo cria grupo no zap e depois tiram algumas dúvidas e também utilizam o Meet para se reunir também caso seja necessário (SOLANO, 2021).

Figura 31 - Aula expositiva



Fonte: captura de tela do AVA (2021).

A plataforma AVA/Moodle conta com um *design* que inclui materiais didáticos, além de processos dinâmicos que envolvem: etapas, recursos e pode incluir diversos agentes. De acordo com Toledo e Maciel (2013, p. 98), as estratégias de *Design* Instrucional (DI) “devem apoiar a resolução de problemas, a colaboração, a reflexão, a exploração, a exposição de perspectivas e a geração de hipóteses no Ambiente Virtual de Aprendizagem”.

embora o design instrucional contextualizado (DIC) conceba as mesmas cinco fases de desenvolvimento, ele foge aos padrões lineares contidos no DI fixo e aberto. Dessa forma, as fases de análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação se sucedem em todo o processo como uma espiral, ou seja, as fases vão se repetindo, mas, em sequências de estágios em diferentes níveis, com mais detalhes e aprofundamento (SASSI; PEREIRA; MACIEL, 2016, p. 400).

Para Sassi, Pereira e Maciel (2016, p. 400), as fases de análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação se sucedem em todo o processo como uma espiral, ou seja, as fases vão se repetindo, em sequências de estágios em diferentes níveis, com mais detalhes e aprofundamento. Os autores reforçam que o DI é composto de fases como análise, desenvolvimento, implementação, avaliação. Eles afirmam que tais processos se compõem de uma estrutura fractal, posto que não são etapas independentes; no entanto, uma rede de partes que se conectam umas às outras.

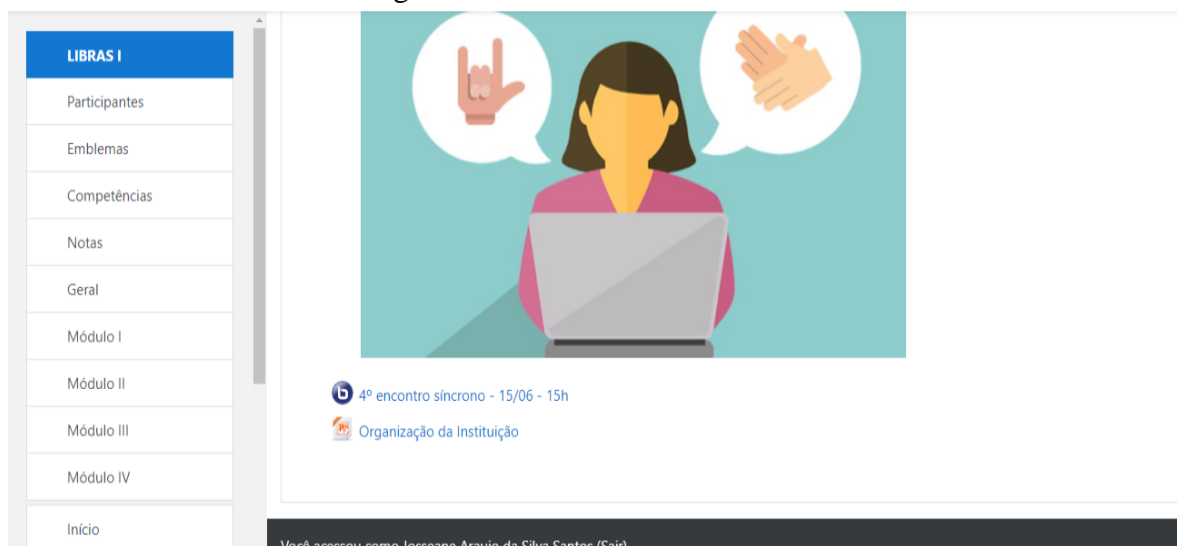
Desse modo, após um período sem aulas presenciais ou a distância, devido a fatores econômicos e geográficos que envolveram diversos alunos, as aulas puderam ser transmitidas *online* para os cursos de graduação. Segundo Rinaldi (2016, p. 10), as tecnologias da informação e da comunicação realizaram avanços inimagináveis, em certo sentido, algumas delas se “popularizaram”, permitindo às pessoas ultrapassarem as barreiras geográficas e se aproximarem cada vez mais de forma síncrona e assíncrona. Assim como nos demais cursos de graduação, as aulas remotas foram estabelecidas por um cronograma, que definiu a forma de transmissão, ou seja, se o contato é imediato ou de acordo com a disponibilidade do receptor (estudante).

Ademais, é perceptível que fortalecer a formação de professores envolve aprimorar conhecimento, flexibilidade de uso de material de apoio, recursos materiais e humanos. Para Alves e Filho (2021, p. 200), a educação não deve servir apenas para aumentar nosso potencial de aprendizagens, mas serve para que se amplie o significado de extrair o significado das experiências, em que os diferentes se sintam motivados a sentir, amar, conviver e saber.

Nas aulas em que a comunicação é síncrona, são utilizados, na maioria das vezes, slides e vídeos. Contudo, as aulas expositivas são bastante interativas, todos têm a oportunidade de

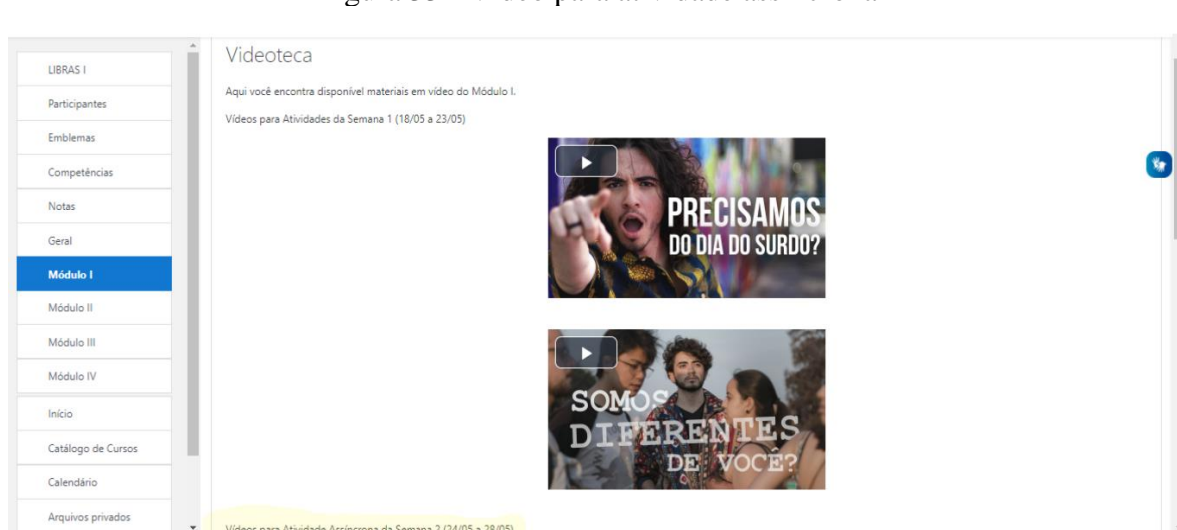
participar. Vejamos o quadro a seguir, referente a uma atividade síncrona¹⁰⁶ realizada pela pesquisadora por meio do AVA:

Figura 32 - Aula síncrona – Libras I



Fonte: captura de tela do AVA (2021).

Figura 33 - Vídeo para atividade assíncrona



Fonte: captura de tela do AVA (2021).

Moraes (2008, p. 14) reafirma a emergência de novas demandas para a educação e os educadores. A autora nos fala da necessária reflexão sobre saberes específicos, à luz dos referenciais teóricos caracterizados pelo pensamento complexo e pela abordagem ecossistêmica. Diante disso, é necessário repensar a relação entre a educação e os ambientes digitais de aprendizagem.

¹⁰⁶ Uma atividade síncrona é realizada por meio de interação *online*, com data previamente agendada.

[...] é o caso abandonar essa nomenclatura ultrapassada e passar a falar de cursos com presença física e presença virtual (ambos marcados por “presença”, não ausência), tanto porque distância não é referência pedagógica (todo processo formativo pede presença, em especial física – quem estuda está presente) (DEMO, p. 81).

No período pandêmico, a presença virtual se tornou mais que complementar, é a prática principal aliada ao correio eletrônico, aos grupos de *chat*, fóruns e mecanismos de compartilhamento. Sendo assim, as práticas desenvolvidas como solução para a continuidade dos processos formativos enfrentam e enfrentarão obstáculos de acesso e aceitação. Todavia, é uma prática real nas instituições educativas. Desde 2017, o Decreto 9057/2017 atualiza a legislação sobre o tema e regulamenta a Educação a Distância no país. A exemplo, a estratégia para o cumprimento da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos.

É válido ressaltar que a adaptação para ambientes virtuais de aprendizagem proporcionou que forçosamente, em razão de fatores externos, a alteração súbita de estratégias metodológicas.

Sendo assim, recorremos ao pensamento de Moraes (2008, p. 63), que nos aponta como fatores favoráveis a este modelo educacional, a possibilidade de mais interatividades nas avaliações. Essas interatividades podem ser: atribuição de conceitos classificatórios, autoavaliação, avaliação em conjunto, bem como mais autonomia na construção da aprendizagem em relação à livre produção de conteúdo.

A emergência de necessidades no contexto educacional remete ao princípio recursivo. A exemplo da adaptação de ações e estratégias para viabilização das aulas durante a pandemia. Nesse caso, a grande mudança consiste em reintegrar o observador e o sujeito, e, sem dúvidas, estabelecer o diálogo com a natureza, os demais indivíduos e a sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um universo novo para a maioria dos profissionais em educação, a língua de sinais, recentemente oficializada no Brasil, abrange histórias de luta, etapas e conquistas, construída a passos lentos, porém, largos. O que trazemos no “recorte” aplicado ao imenso território da Língua Brasileira de Sinais são futuros professores que, simultaneamente, são educados entre si, se educam. Não obstante, o medo e a insegurança do sujeito em formação são acompanhados da única certeza: adentrar as várias dimensões do mundo de sinais.

Embora uma boa parte dos alunos entrevistados não atue em sala de aula, a maioria das turmas são de professores que estão cursando a segunda licenciatura; dentre eles, alguns fonoaudiólogos. Os alunos com surdez são poucos, todavia, a metade dos professores não é ouvinte.

Ainda na parte inicial deste estudo, a suspensão das aulas, motivada pela crise sanitária mundial e a mudança para o ensino virtual, afetou a investigação. Alguns problemas que atrapalharam o processo da pesquisa: dificuldade de colaboração e participação a distância, atrelados ao acúmulo de atividades remotas; problemas de acesso à internet nas diferentes localidades de residência dos estudantes; inabilidade tecnológica e a interrupção do cronograma acadêmico que inviabilizou o contato mais próximo com os participantes. Entretanto, nutrimos de incertezas e perfazemos outros caminhos. Cabe ressaltar que os ambientes virtuais de aprendizagem são objetos de estudo qualificáveis e foram considerados importantes para a pesquisa.

Nesse contexto, o panorama em tela se fez mais significativo quanto à necessidade da articulação entre os saberes. Sob esse pressuposto, destacamos a coexistência e complementaridade entre o conhecer e o saber, nos quais a essência é constituída de sentido, de consciência e ação. Para tanto, foram discutidas as bases teóricas em que se fundamentam esta pesquisa.

Desse modo, analisar a perspectiva e a ação do professor formador, além de proporcionar a compreensão da constituição profissional e trajetória de trabalho, nos trouxe elementos qualitativos importantes para o estudo da formação em Letras-Libras.

As perguntas englobam a valorização dos saberes, a metodologia de trabalho, a integração do currículo à realidade e a multidimensionalidade do formando. Todavia, embora se tenha observado a particularidade em relação à língua portuguesa escrita (objetividade, clareza), alguns professores tiveram certa dificuldade de entendimento dos questionamentos.

Como parte da trajetória de delineamento do percurso formativo, os alunos também foram inquiridos, tomando por base: a origem (localidade), a idade, os objetivos profissionais, o contexto profissional, relações e articulação entre o conteúdo e o seu contexto de vida e de aprendizado.

A análise do conjunto de respostas, fornecidas pelos alunos e professores do curso, nos permitiu alcançar a proposta do objetivo geral, no qual analisamos o como curso de Letras-Libras da UFT delineia o processo formativo no que concerne à religação dos saberes e a multidimensionalidade do sujeito surdo. Assim, foi possível inferir que a promoção da discussão sobre a multidimensionalidade dos sujeitos em formação é conduzida prioritariamente por meio do exercício do diálogo, ou seja, a compreensão da linguagem e a valorização do ser em sala de aula não está submetida às disciplinas específicas. Além disso, concluímos que a diferenciação entre as abordagens disciplinar e pluridisciplinar pode ocorrer conforme a visão e método de trabalho de cada professor.

Como parte do todo, que é o curso de Libras, foi dada especial atenção à estrutura curricular no que se refere à legislação sobre a formação inicial de professores, à educação especial, à inclusão e aos aspectos linguísticos, tanto da língua de sinais como da língua portuguesa em sua forma escrita.

Ao analisarmos se a sequência didática dos componentes curriculares descritos no Projeto Pedagógico de Curso favorece a religação de saberes, atendemos um dos objetivos específicos e por meio da análise do projeto político de curso foi possível arrematar alguns pontos da discussão, principalmente em relação ao favorecimento de uma metodologia interdisciplinar ou de elementos que enriqueçam a tessitura de ações, saberes e diálogo. Com base nos levantamentos, os saberes não estão limitados ao conteúdo, podem ser resgatados por meio das trocas de experiências, da intersubjetividade e pela contextualização.

É válido argumentar que a matriz curricular organizada em eixos e por dimensões tem sido um fator de abertura para a abordagem interdisciplinar, posto que as disciplinas são desdobradas em níveis sequenciais de interação e cooperação, de modo a favorecer a integração entre elas. Assim sendo, como parte das articulações são sobre um mesmo objeto e os elementos curriculares resultam em justaposição de conhecimentos, compreendemos que a o enfoque do ensino possui base pluridisciplinar.

Para esse arranjo sistematizado, além dos aspectos epistemológico e metodológico, buscamos compreender a colaboração do curso na vida pessoal do sujeito em formação, enquanto cidadão e ser humano. De acordo com a pesquisa, os professores do curso de formação em Letras-Libras, buscam dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo

aspectos experienciais dos alunos, principalmente no início do curso, adaptando-os no decorrer do curso, todavia, são atividades restritas ao trabalho em cada disciplina, ainda não articulada a todo o conjunto pedagógico, ou integrada ao conjunto docente.

A interdisciplinaridade também é favorecida no âmbito da sala de aula, ainda que de maneira limitada e restrita a determinados componentes curriculares. De modo geral, as ações metodológicas possuem abertura para expansão, considerando os recursos de mídia e os laboratórios disponíveis para o curso. O conjunto de análises nos permitiu constatar que o curso possui abertura para uma abordagem interdisciplinar mais consistente em médio e longo prazo, desde que amparado institucionalmente de modo micro, meso e macro. Nesse sentido, atendemos o segundo objetivo do trabalho, quanto a percepção docente da formação inicial em Letras-Libras e a forma de integração de outros saberes à sua prática pedagógica.

De acordo com os resultados sobre a percepção dos discentes, averiguamos que os alunos se sentem contemplados em relação à sua cultura, região e vivências anteriores, e que estas são agregadas ao conteúdo das disciplinas. Conforme a análise, o aspecto multidimensional da pessoa surda é evidenciado durante todo o curso, sobretudo nas atividades em que a teoria é articulada à prática e na integração entre os estudantes.

À guisa de conclusão, a formação inicial em Letras-Libras dispõe de potenciais indícios para o estabelecimento de uma prática transformadora consistente no que se refere à produção de saberes com a relevância necessária à formação do ser na perspectiva complexa.

É considerável que haja investigações posteriores dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, no qual se venha a engendrar pelo olhar transdisciplinar e mais sensível às formas de expressão e no uso das emoções, com vistas a contribuir um ensino mais igualitário, inclusivo e humano, principalmente pela posterior repercussão no Ensino Fundamental. Eis a fundamentação de um saber pertinente, baseado na contextualização e na multidimensionalidade que leve à ressignificação e às transformações individuais e globais.

REFERÊNCIAS

- A entropia explicada. Curso de Física Básica do Ciência Todo Dia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qjHfkfIs1Ug&ab_channel=Ci%C3%AAnciaTodoDia. Acesso em: 11 fev. 2022.
- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.
- ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2015.
- ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ALVES, M. D. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)** 2013. 279 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ALVES, M. D. **Aprendizagem integradora e inclusiva**: teoria e prática para uma escola criativa e para todos. RJ: Wak Editora, 2021. p. 229-241.
- ALVES, M. D.; FILHO, A. P. F. **Inclusão, um direito à cidadania**. Aprendizagem integradora e inclusiva: teoria e prática para uma escola criativa e para todos. RJ: Wak Editora, 2021. p. 193-201.
- ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de; ROSSATO, M. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2017, v. 33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- ARMSTRONG, D. F. **William C. Stokoe, Jr Founder of Sign Language Linguistics 1919-2000**. Washington, DC: Gallaudet University, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em-defesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 1 fev. 2022
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (org.). Português como segunda língua para surdos na formação de professores e as políticas de educação inclusiva. *In*: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. **Libras em diálogo**: Interface com o ensino. Campinas: Editora Pontes, 2018.
- BATISTA, A. O. Ensaio de educação e complexidade. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 15, n. 39, p.187-190, jan./abr, 2020.

BERNARDINO, A. L.; ELIDEA.; SANTOS, dos E. R. **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. São Paulo: Mercado das Letras, 2018. p. 107-152

BEZERRA, J. H. S.; JESUS, G. S. de; QUEIROZ, M. M. de. Tensões entre bilinguismo, biculturalismo e política brasileira de educação especial. *In*: ALVES, M. D. F.; SUANNO, M. V. R.; SANTOS, V. L. P. dos. **Aprendizagem integradora e inclusiva**: teoria e prática para uma escola criativa e para todos. RJ: Wak Editora, 2021. p. 194-201.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHM, D. **O pensamento como um sistema**. Tradução: Teodoro Lorent. São Paulo: Madras, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe a Lei da Acessibilidade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais- Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Portaria n. 4059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: Brasília DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Ata VII da Reunião do Comitê De Ajudas Técnicas** – CAT CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)). Brasília: CP/CNE/MEC, 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRASIL ESCOLA. **Grandes cientistas**. Revista Brasil Escola, 2021.

BRITO, L. F. **A gramática de Libras**: A língua brasileira de sinais. 2013. Disponível em: <http://files.cursodehistoria.webnode.com>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CARDOSO, M. **Modelo atômico de Broglie**. InfoEscola. 2021. Disponível em <https://www.infoescola.com/quimica/modelo-atomico-de-broglie/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Rev. Bras. Educ.** vol. 23. Rio de Janeiro: Epub, 2018.

CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In*: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 11-26.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul/set, 2013.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atena, 1997.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

DARIDO, S. C. **Temas transversais e a educação física escolar**: conteúdos e didática de educação física. Univesp. s/a. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41550/1/01d19t04.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DAVIES, L. **Enforcing normalcy**. Disability, deafness and the body. London: Verso, 1995.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 1998. p. 12.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p.

DIAS, R. H. **Linguagem, interação e socialização**: contribuições de Mead e Bakhtin. Florianópolis: X ANPED Sul, 2014.

EDUCABRASIL. **Aceleração de aprendizagem**. 2020. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

ESCOLA BRITANNICA. **Modelo atômico de Bohr**. 2021.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

Faculdade Anhanguera. Aline Pereira de Souza. Luciana dos Santos Soares. Tamires Silva de Alcântara. **Apostila 1º semestre do Curso de Pedagogia**, Disciplina de Libras, Belém, 2014

FARIAS, de P. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Os artefatos culturais do povo surdo/ Karin Stroebel. 4. ed. 1. Reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Curso Básico: Livro do Professor. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67-89, 2013.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. *et al.* (org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FLIK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRAGATA, J. A filosofia e o saber. **Revista portuguesa de Filosofia**, Fasc. 1, 2. 1996.

FRANCO, J. C. F. **A história do nó de Górdio**. 2019. Disponível em <https://www.palestrantejuliocesar.com.br/post/a-hist%C3%B3ria-do-n%C3%B3-de-g%C3%B3rdio>. Acesso em: 1 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE JR, O., PESSOA JR, O., BROMBERG, J. L. (org.). Teoria Quântica: estudos históricos e implicações culturais [online]. **Campina Grande: EDUEPB**; São Paulo: Livraria da Física, 2011. 456 p. ISBN 978-85-7879-060-8. Available from SciELO Books.

FREIRE, E. L.; MOURA, A. A. de; FELIX, N. M. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 2017. p. 1283–1295. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FOUCAULT, M. Poder e saber. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.). **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FURLANETTO, C. E. **Formação contínua de professores: aspectos simbólicos**. Revista Psicologia da Educação. São Paulo, 2004, pp. 39-53

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In*: FRANCO, L. J.; PASSOS, A. D. C. (org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GESSER, A. **Libras que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.** 33 (120), Set 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

IBGE. **Estimativa população surda**. 2000. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabulacao_avancada/tabela_brasil_1.1.3.shtm. Acesso em: 1 mar. 2021.

IBGE. **Estimativa população surda**. 2010. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: CORTEZ, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 jul. 2021.

IRIBERRY, N. I. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), p. 483-490.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

JÚNIOR, M. B. M. de S.; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

KONDRAT, H.; MACIEL, M. D. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 55-155, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/02.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

KUHN, T. **O caminho desde a estrutura**. Tradução: Cezar A. Mortari. São Paulo: Unesp, 2017.

LAKATOS, I. **História da ciência e suas reconstruções racionais**. Lisboa: Edições, 1978.

LEOTE, R. Processos perceptivos e multissensorialidade: entendendo a arte multimodal sob conceitos neurocientíficos. **ArteCiênciaArte** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 23-44.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L.; M. C; LOPES, M. C. (org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, C. *et al.* Inventário da Língua Brasileira de Sinais da Região de Palmas. Tocantins: Metodologia de Coleta e Transcrição de Dados. **Revista Porto das Letras**, V. 05, N.º 01. 2020.

LUNARDI, M. **Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos**. Dissertação (Mestrado) – UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, 1998.

MACEDO, N. Prefácio. *In*: DESCARTES, R.; MACEDO, N. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, H. R; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: como bases biológicas da compreensão humana. 6. ed. São Paulo, SP: Palas Athena, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Visível e invisível**. Tradução: José Artur. Gianotti e Armando Mora d' Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca-o-que-e-covid>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MIRANDA, A. P. e S. de; FIGUEIREDO, D. P.; LOBATO, H. K. G. **A tecnologia da informação e comunicação e ensino-aprendizagem de alunos surdos**: relato sobre a experiência de uma professora da sala de informática. *In*: diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MORAES, M. C. Complexidade e educação: em busca de novos fundamentos teóricos metodológicos *In* TORRE, Saturnino de La, ZWIEREWICZ, Marlene, FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: como criar e inovar com outra consciência**. Blumenau, SC: Nova Letra, 201.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2005.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **A ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana Editora, 2008.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis Revista Latinoamericana**, 2010a.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. *In*: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010b. p. 8-21.

MORAES, M. C. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. *In*: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAES, C. W. da R.; SILVA, L. H. O. da; ANDRADE, K. dos S. A música de um cantor negro como sistema simbólico de representação: análise da posição-sujeito em conflitos raciais. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.29-46, 2019. (ISSN: 2317-1006 - online)

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. **Os sete saberes necessários à educação do presente: Por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2015.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2018.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Mem Martins: Europa-América, 1996.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2000

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do Século XXI**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8. ed. Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORIN, E. ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (org.). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MORIN, E. **A minha esquerda**. Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008

MUNDO EDUCAÇÃO. **Teorias sobre a natureza da luz**. 2021.

NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando? *In*: NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: Feneis, 2014. p. 45-62.

NEFFA, K.; NEFFA, E. Discussões interdisciplinares no campo da formação docente volume I. Capítulo 1. *In*: BORDIGNON, L. S. (org.). **Novas dinâmicas para um conhecimento tensionado**. Curitiba: Artemis, 2020.

NICOLESCU, B. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. Universidade Paris 6 e Universidade Babes-Bolyai, Cluj-Napoca (Romênia), 1987. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>

NICOLESCU, B. A Evolução Transdisciplinar a Universidade Condição para o Desenvolvimento Sustentável. Centre international de recherches et études transdisciplinaires. **Conferência no Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade"**, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em: 5 jan. 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. A evolução transdisciplinar a universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. **Conferência no congresso internacional: "a responsabilidade da universidade para com a sociedade"**, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand. 2000.

NICOLESCU, B. **Que é realidade?** Reflexões em torno da obra de Stéphane Lupasco. São Paulo: Triom, 2020.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, K. de. **Diferença entre língua e linguagem**. Brasil Escola, 2021.

OLIVEIRA, R. E. de *et al.* A interdisciplinaridade na prática acadêmica universitária: conquistas e desafios a partir de um projeto de pesquisa-ação. **Avaliação**, Campinas;

Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 377-400, jul. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/CMtpbr3FfTgj7cLjJkCFwcm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PEIXOTO, E. R. B. **Criatividade e letramento escolar**: um estudo de caso à luz do pensamento complexo. 256 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Araguaína, 2019.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Pereira, R. T., Pinho, M. J. de, & Almeida, I. N. S. de. (2019). PENSAMENTO COMPLEXO E EDUCAÇÃO. *DESAFIOS - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, 6(1), 75-86. <https://doi.org/10.20873/uft.23593652201961p75>

PEREIRA, A. A. C.; SILVA, E. M. A. da; REIS, S. M. Eixo A - importância da escuta na trajetória de vida/ formação docente temático 4: Formação de professores, memória e narrativas. **IV Colóquio Internacional** – Educação e contemporaneidade. São Cristóvão -SE. Brasil. 2012.

PERLIN, G. T. O lugar da Cultura Surda. In: THOMAS, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 73-82.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, v. 32, p. 29-41, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a04>. Acesso em: 21 set. 2021.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PETRAGLIA, I. C. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

POLKINGHORNE, J. **A teoria quântica**. Tradução: Iuri Abreu. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

PRIBERAM. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlDLPO>. Acesso em: 20 nov. 2020.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

RAMOS, F. M. A comunidade surda e o Facebook. **Revista Ampliar**, Gravataí, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2014.

RINALDI, C. Universidade Federal de Mato Grosso. *In*: MACIEL, C.; ALONSO, K. M.; PEIXOTO, J. (org.). **Educação a distância: experiências, vivências e realidades**. Cuiabá: EduFMT Digital, 2016.

ROCHA, R. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2000.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação / Ferdinand Röhr – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 25.**

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

ROTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 2, n. 2, p. 145-160, jan./1999.

SAFATLE, V. **Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno**. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. Educação em Direitos Humanos: reflexões, cenários e caminhos a partir da complexidade humana e social. *In*: MARGRAF, A. F.; COSTA, C. S.; MARGRAF, P. O. (org.). **Direitos Fundamentais: uma abordagem interdisciplinar**. Florianópolis: EMais, 2014, p. 57-74.

SALLES, V. O.; MATOS, E. A. S. A. de. Os operadores cognitivos da complexidade na perspectiva da ecoformação: caminhos inter-retroativos. **Anais Saberes para uma cidadania planetária**, Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C.; CHIQUIERI, A. M. **A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo**. III EDIPE -- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009.

SANTOS, A; SOMMERMAN, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSI, S. B.; PEREIRA, V. C.; MACIEL, C. A experiência de design instrucional de AVA para apoio ao ensino de Matemática no ensino médio presencial. *In*: MACIEL, C.; ALONSO, K. M.; PEIXOTO, J. (org.). **Educação a distância**: experiências, vivências e realidades. Cuiabá: EduFMT Digital, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHUBERT, S. E. D. M. **A necessária formação para a educação de surdos**. Curitiba: Appris, 2019.

Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Gestão da Educação. Gerência de Estatística e Informações Educacionais (Geie). **Matrícula Por Tipo De Deficiência**. Censo Escolar, GEIE, 2020.

SILVA, C. A. de A. O papel de agentes religiosos na surdez: considerações sobre a constituição da cultura surda. **Revista de Ciências Humanas e Artes** (UFCG), v. 14, p.51-60, 2008.

SILVA, M. R. R. da; GRANDO, R. K. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. **Revista Revelli**: Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares, Ihumas, v. 9, n. 2, p. 110-127, dez./2005.

SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SKINNER, E. A. *et al.* Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational developmental. *In*: WENTZEL, K.; WIGFIELD, A. (ed.). **Handbook of motivation in school**. Mahwah: Erlbaum. 2009. p. 223-245.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sumus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 71-74.

SKLIAR, C. **A atualidade da Educação bilíngue dos surdos**: Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre. Editora Mediação, 2017.

SOUSA, Juliane Gomes de. **Formação de professores**: um olhar inter-transdisciplinar no curso de pedagogia. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2017.

SOUSA, J. G. de; PINHO, M. J. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamento na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, ano 38. n. 2, p. 93-110, 2017.

SOUZA, S. A. Eu e o outro: constituição e aprendizagem, uma viagem interacionista e dialógica para a aprendizagem do sujeito visual. **Revista Diálogos**. V, 4. N. 1, 2017.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. Reimp. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEODORO, A. **Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação do Tocantins**. Lei n.º 2.977, de 08 de julho de 2015.

TOLEDO, J.; MACIEL, C. Design Instrucional: uma experiência com a disciplina de História do Ensino Fundamental. *In*. ALBUQUERQUE, D. C. S. H. de; PEREIRA, V. C. (org.). **Construindo a EaD: Primeiros passos**. Cuiabá: IFMT, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A interdisciplinaridade como alternativa à organização dos currículos escolares: algumas contribuições. **ComCiência** no. 138 Campinas mai/2012, p. 1-7. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n138/n138a09.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

TREVISAM, E.; LEISTER, M. A.; DICHER, M. **A transversalidade no ensino superior como via de reforma para uma educação ética e humanitária**. 2016. Disponível em http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38409-30032016-213523.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Projeto pedagógico do curso de Letras**. UFT: Palmas, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Projeto Político de Curso do Curso de Letras-Libras**. Porto Nacional, 2019b.

USP. **Radiação do corpo negro**. Seminário de Física do Instituto de Física de São Carlos: USP, 2021.

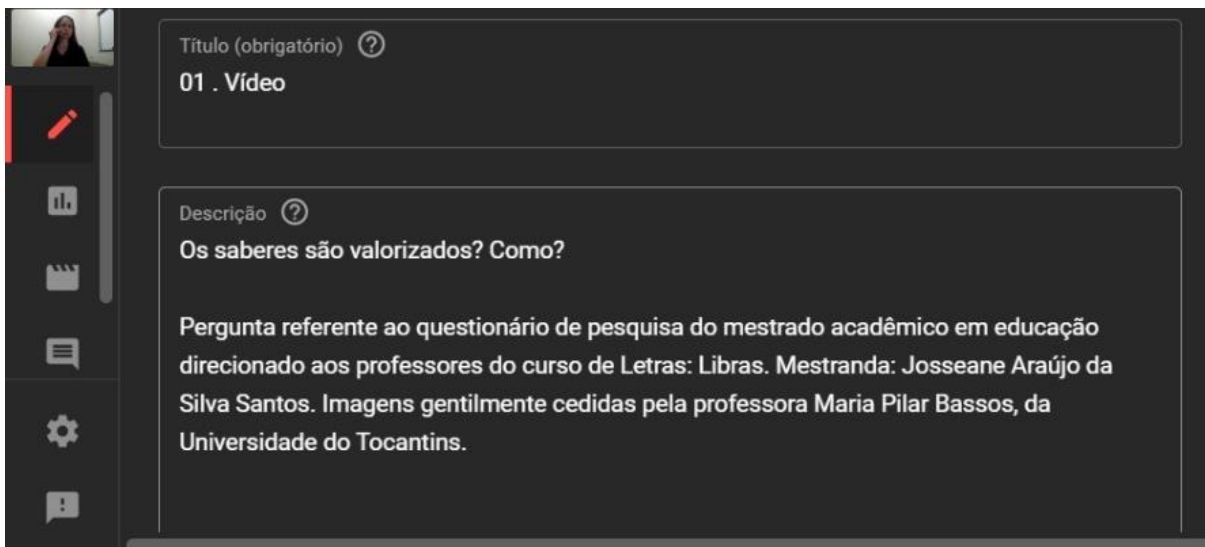
VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 1, n. 1, p. 441 – 450, 2013.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin. **Revista Odisseia**, RN. V.4. n.1, p 19-33. jan-jun, 2019.

VIDAL, R. C. **Fazeres docentes e avaliação**: um estudo de caso à luz da complexidade, Dissertação de Mestrado, UFT: 2019.

VIEIRA, A. J. H. **A docência no Paradigma emergente**. Curitiba: Appris, 2019.

WOODWARD, K. S. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e cultural. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-67.

APÊNDICE A – PERGUNTAS SUBJETIVAS EM LIBRAS/VÍDEO - PROFESSORES

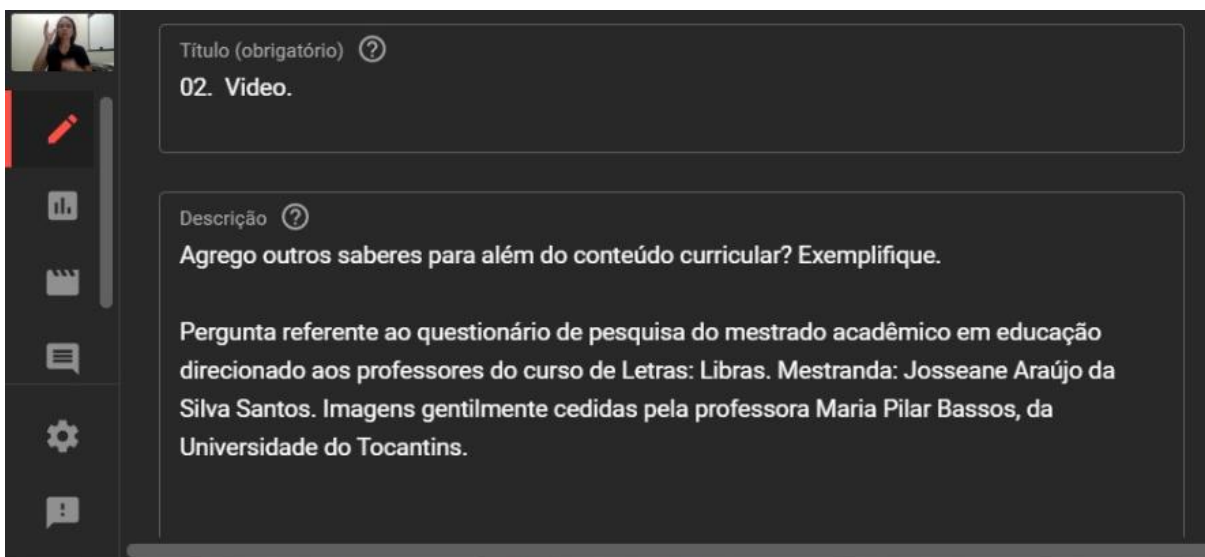
Título (obrigatório) ?

01 . Vídeo

Descrição ?

Os saberes são valorizados? Como?

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.



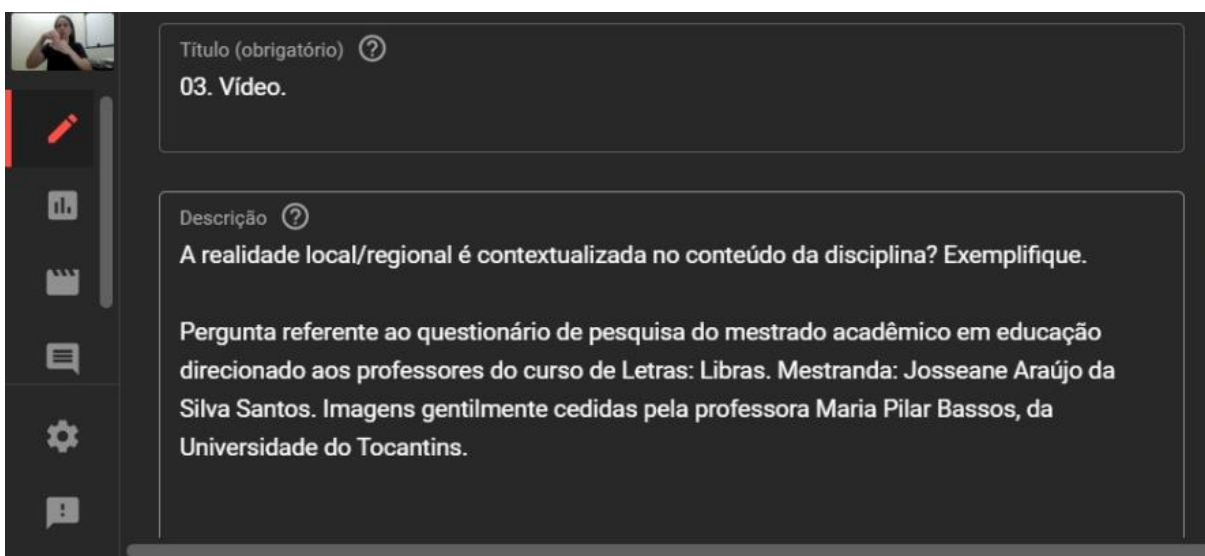
Título (obrigatório) ?

02. Vídeo.

Descrição ?

Agrego outros saberes para além do conteúdo curricular? Exemplifique.

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.



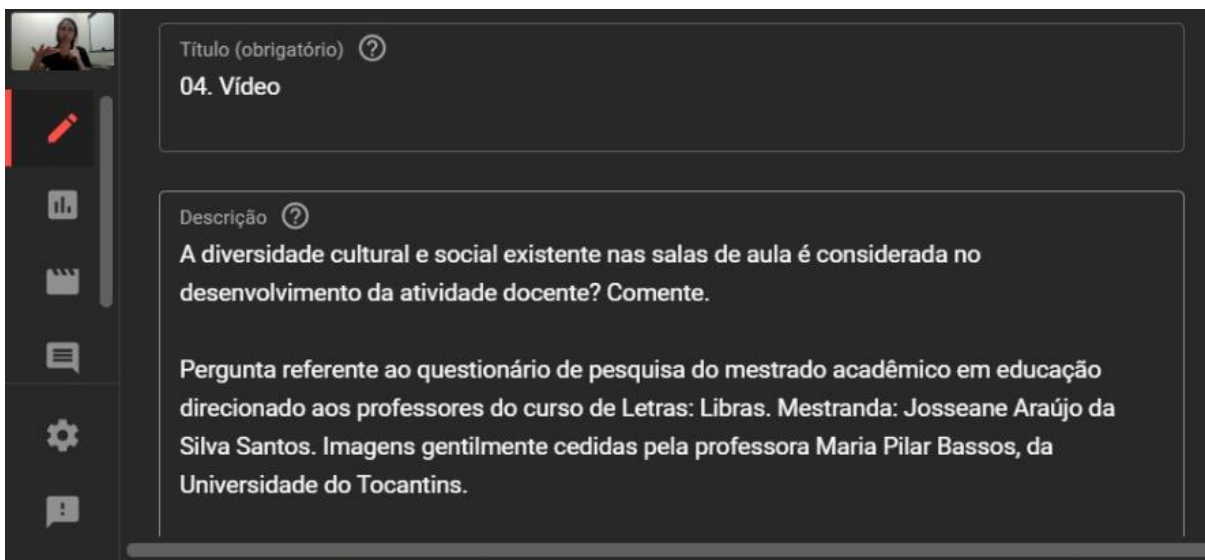
Título (obrigatório) ?

03. Vídeo.

Descrição ?

A realidade local/regional é contextualizada no conteúdo da disciplina? Exemplifique.

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.



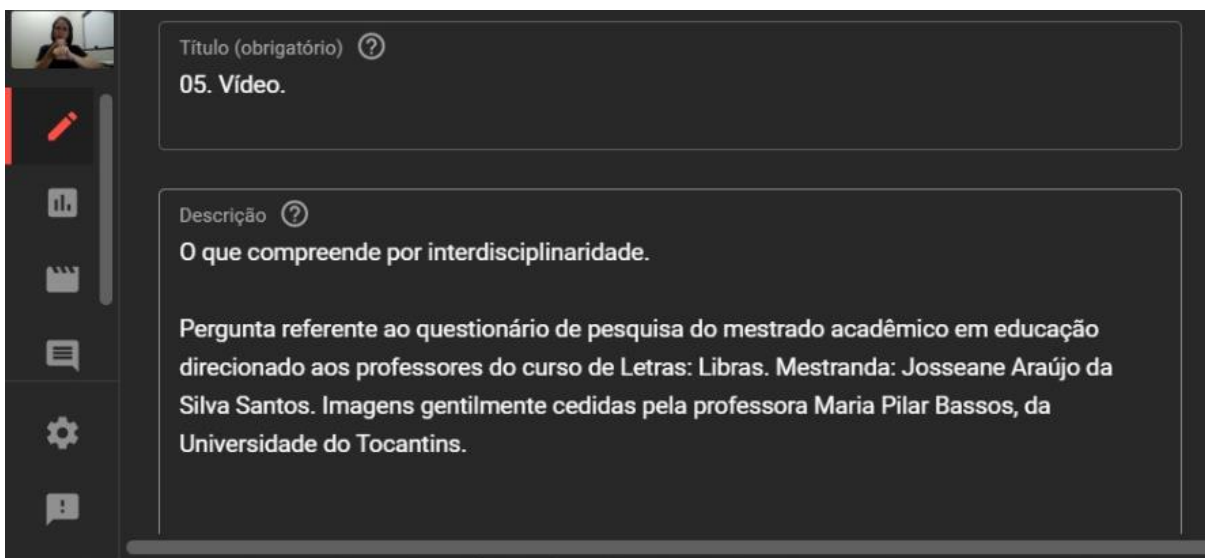
Título (obrigatório) ?

04. Vídeo

Descrição ?

A diversidade cultural e social existente nas salas de aula é considerada no desenvolvimento da atividade docente? Comente.

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.



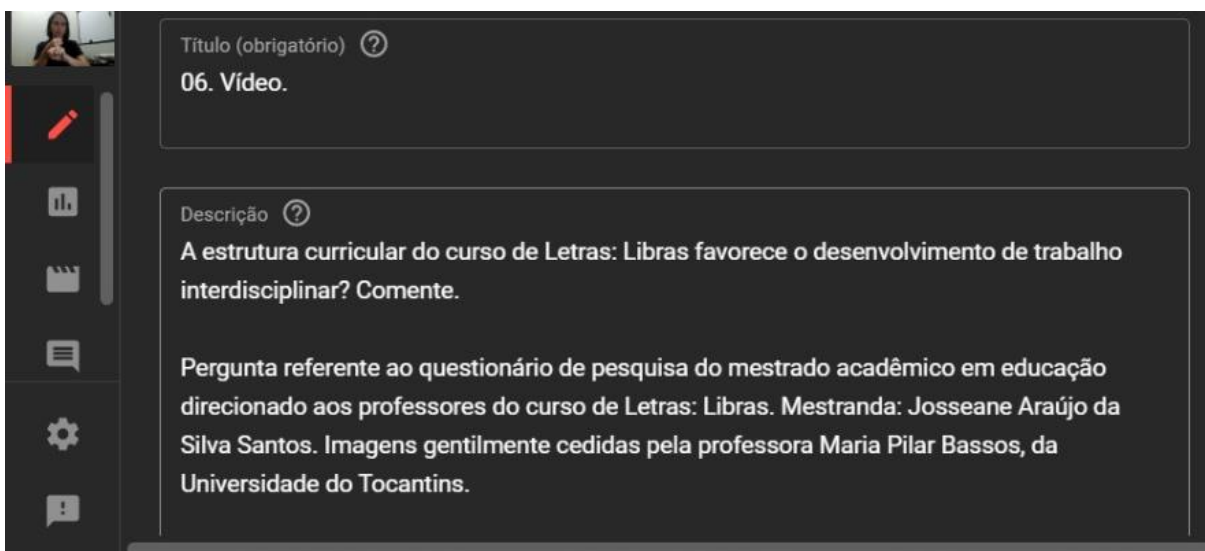
Título (obrigatório) ?

05. Vídeo.

Descrição ?

O que compreende por interdisciplinaridade.

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.



Título (obrigatório) ?

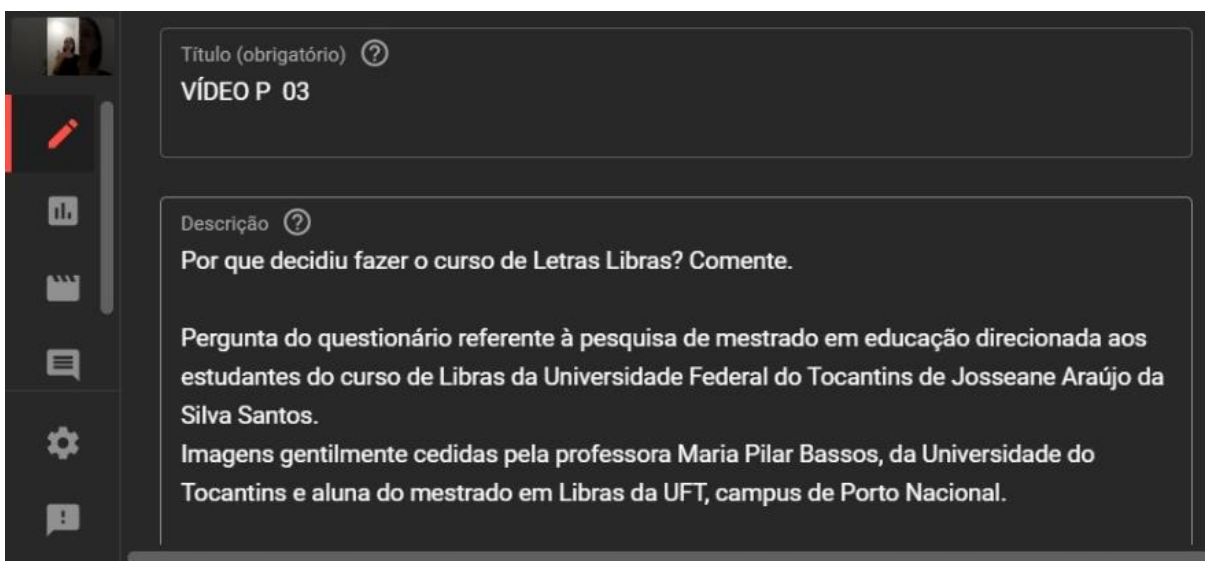
06. Vídeo.

Descrição ?

A estrutura curricular do curso de Letras: Libras favorece o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar? Comente.

Pergunta referente ao questionário de pesquisa do mestrado acadêmico em educação direcionado aos professores do curso de Letras: Libras. Mestranda: Josseane Araújo da Silva Santos. Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins.

APÊNDICE B – PERGUNTAS SUBJETIVAS EM LIBRAS/VÍDEO - ESTUDANTES

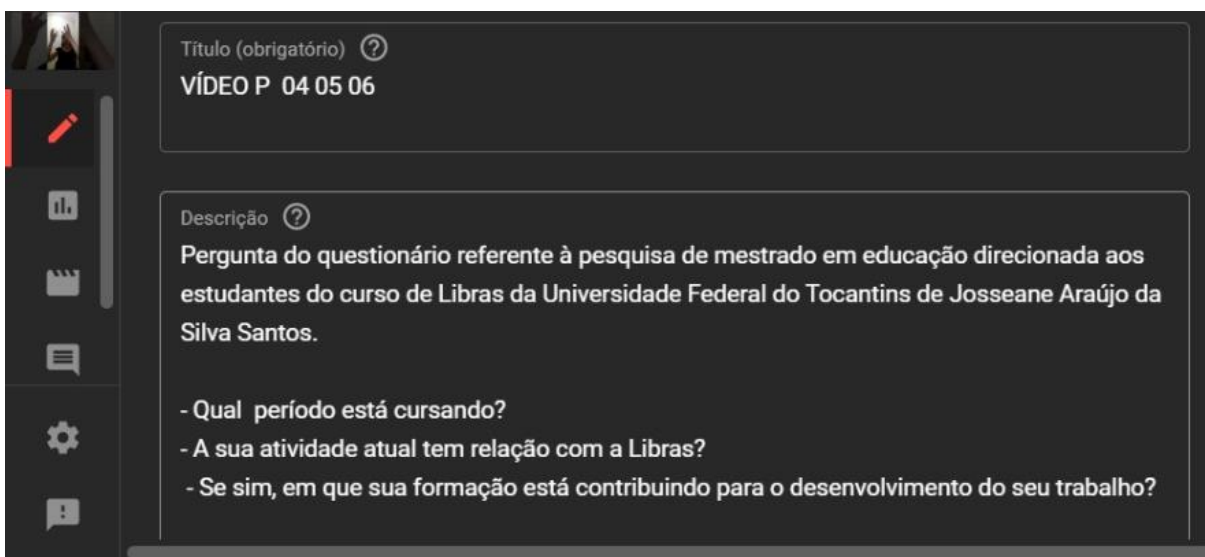


Título (obrigatório) ?
VÍDEO P 03

Descrição ?
Por que decidiu fazer o curso de Letras Libras? Comente.

Pergunta do questionário referente à pesquisa de mestrado em educação direcionada aos estudantes do curso de Libras da Universidade Federal do Tocantins de Josseane Araújo da Silva Santos.

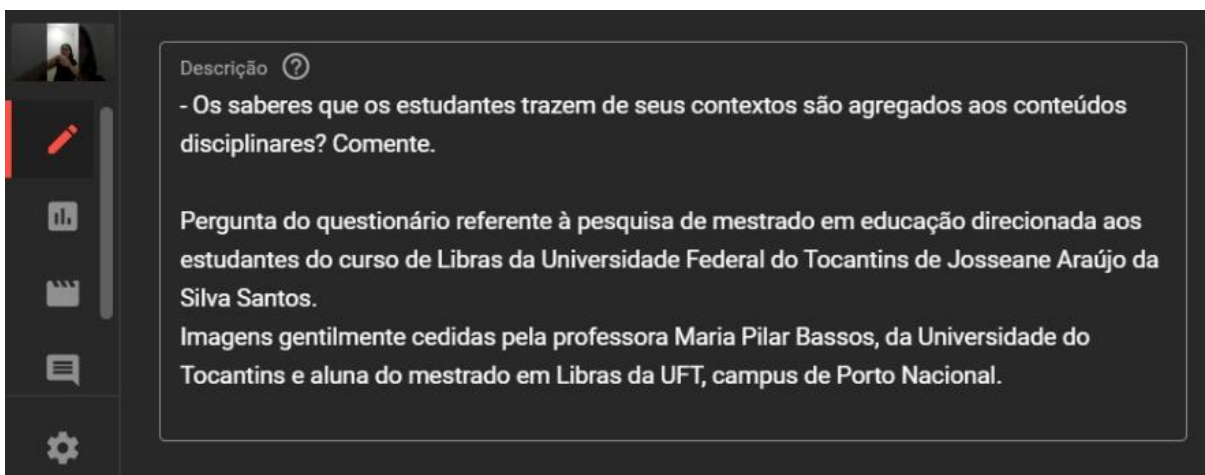
Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins e aluna do mestrado em Libras da UFT, campus de Porto Nacional.



Título (obrigatório) ?
VÍDEO P 04 05 06

Descrição ?
Pergunta do questionário referente à pesquisa de mestrado em educação direcionada aos estudantes do curso de Libras da Universidade Federal do Tocantins de Josseane Araújo da Silva Santos.

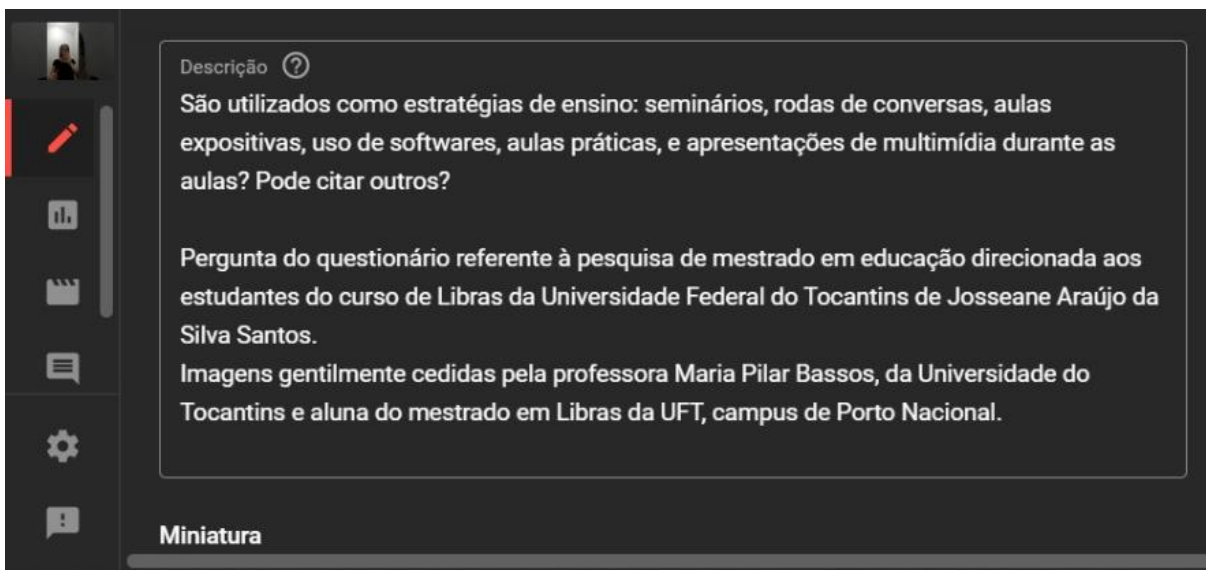
- Qual período está cursando?
- A sua atividade atual tem relação com a Libras?
- Se sim, em que sua formação está contribuindo para o desenvolvimento do seu trabalho?



Descrição ?
- Os saberes que os estudantes trazem de seus contextos são agregados aos conteúdos disciplinares? Comente.

Pergunta do questionário referente à pesquisa de mestrado em educação direcionada aos estudantes do curso de Libras da Universidade Federal do Tocantins de Josseane Araújo da Silva Santos.

Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins e aluna do mestrado em Libras da UFT, campus de Porto Nacional.



Descrição ?

São utilizados como estratégias de ensino: seminários, rodas de conversas, aulas expositivas, uso de softwares, aulas práticas, e apresentações de multimídia durante as aulas? Pode citar outros?

Pergunta do questionário referente à pesquisa de mestrado em educação direcionada aos estudantes do curso de Libras da Universidade Federal do Tocantins de Josseane Araújo da Silva Santos.

Imagens gentilmente cedidas pela professora Maria Pilar Bassos, da Universidade do Tocantins e aluna do mestrado em Libras da UFT, campus de Porto Nacional.

Miniatura

APÊNDICE C – QUADRO DE EMENTAS

EIXO I - FORMAÇÃO GERAL		
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA PCC	EMENTAS
Fundamentos da Tradução e da interpretação	60	Introdução aos conceitos de tradução e interpretação: histórico, mapeamento, tipologia e campos de atuação. Desafios teóricos e práticos da tradução e interpretação. Tradução e interpretação intermodal.
Estudos Linguísticos e Língua Brasileira de Sinais	60	Introdução às ciências e à filosofia da linguagem. Definição do campo, do objeto, dos objetivos e dos métodos da Linguística. Os conceitos de linguagem, língua e fala. As funções da linguagem. O signo linguístico. Os níveis de descrição linguística. Noções elementares de história da Linguística e as abordagens científicas. Introdução aos estudos linguísticos de línguas sinalizadas
Fonética e Fonologia da Língua Brasileira de Sinais	60	Introdução aos princípios gerais da fonética e da fonologia. As noções de som, fone e fonema. Relação entre fonética e fonologia. Alofonia. Prosódia e línguas de sinais. Descrição dos parâmetros formacionais em línguas de sinais.
Morfossintaxe da Língua Brasileira de Sinais	60	Conceito de morfologia e seu campo de análise. Processos de formação de palavra nas línguas. Morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica. Conceito de sintaxe e seu campo de análise. O sintagma e seus constituintes. A relação entre núcleo, argumentos e adjuntos. Análise morfológica e sintática em línguas de sinais.
Semântica e Pragmática da língua Brasileira de Sinais	60	Definição do campo de análise da semântica e da pragmática. Definição de significado linguístico, sentido e referência. Semântica lexical: categorização, sinonímia, antonímia e polissemia. Princípios da organização de dicionários. Semântica cognitiva: metáfora e expressões idiomáticas. Pragmática: Dêixis e anáfora. Performatividade, atos de fala e máximas conversacionais. Análise semântica e pragmática em línguas de sinais.
Sociolinguística da Língua Brasileira de Sinais	60	As relações entre língua e sociedade. Comunidades de fala: idioleto, dialeto e língua. Monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo. Grupos minoritários e políticas linguísticas. Línguas em contato e empréstimo linguístico. Variação linguística: fatores da diversidade. Mudança linguística: modelos teóricos e os processos de mudança. Descrição sociolinguística de línguas de sinais.
Aquisição de Línguas de Sinais	60	A função da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Estudos das concepções de aquisição da linguagem: behaviorismo, inatismo, epistemologia genética e sócio-interacionismo. Aquisição de linguagem em línguas de sinais.
TOTAL DO EIXO	420	
EIXO II - FORMAÇÃO ESPECÍFICA E INTERDISCIPLINAR		
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA PCC ¹⁰⁷	EMENTAS

¹⁰⁷ Prática como componente curricular.

Leitura e Escrita de Língua Portuguesa I	60	Introdução aos sistemas de escrita de línguas orais e línguas de sinais. Desafios da alfabetização e do letramento. Elementos de textualidade: coesão e coerência na Língua Portuguesa. Desenvolvimento de estratégias de leitura. Gêneros Textuais. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível básico.
Leitura e Escrita de Língua Portuguesa II Pré-requisito – Língua Portuguesa I	60	Produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas. Procedimentos de reescrita/reestruturação. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível intermediário.
Escrita Acadêmica Pré-requisito – Língua Portuguesa II	60	Práticas de leitura e escrita com foco no desenvolvimento da capacidade crítica. Gêneros da esfera acadêmica. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível avançado.
Língua Brasileira de Sinais I	180	Produção e compreensão de textos em Libras. Modalidade das línguas de sinais e das línguas orais: especificidades de produção e percepção. Mitos em relação às línguas de sinais, ao surdo e à surdez. Descrição de pessoas e ambientes em nível inicial. Tipos de expressões faciais. Prática de conversação em Libras mediante a aprendizagem e o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial. Introdução aos classificadores na Libras. Tecnologias de registro e edição de vídeos em Libras. Atividades de Prática como Componente Curricular.
Língua Brasileira de Sinais II Pré-requisito – Língua Brasileira de Sinais I	180	Produção e compreensão de textos em Libras. Processos fonéticos, fonológicos e morfológicos da Libras. Intensidade, negação, marcação de masculino e feminino, pluralidade e posse em Libras. Sintaxe da Libras: tipos de frases, ordem dos constituintes e articulação de orações. Marcação de tempo em Libras. Estruturas comparativas em Libras. Prática de conversação em Libras mediante a aprendizagem e o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário. Atividades de prática como Produção e compreensão de textos em Libras. Processos fonéticos, fonológicos e morfológicos da Libras. Intensidade, negação, marcação de masculino e feminino, pluralidade e posse em Libras. Sintaxe da Libras: tipos de frases, ordem dos constituintes e articulação de orações. Marcação de tempo em Libras. Estruturas comparativas em Libras. Prática de conversação em Libras mediante a aprendizagem e o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário. Atividades de prática como componente curricular.
Língua Brasileira de Sinais III	180	Produção e compreensão de textos em Libras (vídeo e escrita de sinais). Teorias sobre Classificadores na Libras. Gesto e línguas sinalizadas. Uso do espaço: espaço real, espaço token e espaço sub-rogado. Semântica da Libras: metáforas, iconicidade e o espaço de sinalização. Pragmática da Libras: o fenômeno de referenciação, ambiguidade e estratégias de polidez. Prática de conversação em Libras mediante a aprendizagem e o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível avançado. Atividades de prática como componente curricular.
Língua Brasileira de Sinais IV	90	Produção e compreensão de textos em Libras (vídeo e escrita de sinais). Línguas de sinais minoritárias. A questão do bilinguismo: português e Língua de Sinais. O discurso envolvendo a Libras e a comunidade surda brasileira. Relação de saber e poder entre surdos e ouvintes. Prática de conversação em Libras. Atividades de prática como componente curricular.
Língua Brasileira de Sinais V	90	Produção e compreensão de textos em Libras (vídeo e escrita de sinais). Níveis de organização textual, coesão e coerência em línguas de sinais. Noção de formalidade em produção de vídeos em Libras. Uso da Libras em nível acadêmico. Prática de

		conversação em Libras. Atividades de prática como componente curricular.
Libras acadêmica	60	Normatização de trabalhos acadêmicos em Libras. Estrutura do discurso acadêmico filmado. Tecnologias de vídeo e seu impacto nas pesquisas sobre língua de sinais. Produções acadêmicas em Libras.
Escrita de Sinais I	90	Aspectos históricos de sistemas de escrita de línguas de sinais. Introdução ao Sistema de Escrita SignWriting. Prática de leitura e escrita em escrita de sinais. Reflexões sobre escrita de sinais e educação de surdos. Atividades de prática como componente curricular.
Escrita de Sinais II	90	Estudo avançado do Sistema de Escrita SignWriting. Aprofundamento das práticas de leitura e escrita em escrita de sinais. Produção de texto e legendagem em escrita de sinais. Reflexões sobre gramática da Libras em escrita de sinais. Atividades de prática como componente curricular.
Linguística Aplicada e Estudos Surdos	60	Princípios da Linguística Aplicada e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas. A pesquisa em Linguística Aplicada em diferentes contextos. Linguística Aplicada, ensino de Libras e Estudos Surdos. Formação do professor de Libras. Multiletramentos e ensino de línguas para surdos.
Literatura Surda I	90	Introdução à Literatura Surda. A expressividade estética e literária nas línguas de sinais. O gênero narrativo: estrutura e funções. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. As narrativas surdas: redescoberta da criação literária surda.
Literatura Surda II	90	Expressividade estética e literária nas línguas de sinais: produção poética surda. Estrutura da lírica surda. Poesia e educação de surdos. Teatro e literatura surda. Exploração visual e espacial na criação poética e teatral surda.
Disciplina optativa I	60	-
Disciplina optativa II	60	-
TOTAL DO EIXO	1500	
EIXO III - FORMAÇÃO DOCENTE E DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA PCC	-
Estágio supervisionado em Libras e respectiva literatura I	120	-
Estágio supervisionado em Libras e respectiva II	150	-
Estágio supervisionado em Libras e respectiva III	150	-
TOTAL DO EIXO	420	
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA PCC	EMENTAS

Fundamentos da Educação de Surdos	60	Panorama histórico das concepções de Surdez e suas implicações nos modelos educacionais. Filosofias da educação de Surdos. Disposições legais atuais, que abarcam questões do surdo: políticas educacionais, linguísticas, de acessibilidade e movimentos sociais surdos. Diretrizes e paradigmas dos processos políticos-pedagógicos da educação de surdos.
Estudos Surdos	60	Epistemologias do sul e a desestabilização de modelos herdados. Epistemologias surdas: saberes surdos e a construção de conhecimento. Cultura e identidades surdas. Diferentes saberes entre os surdos.
Didática e Educação de Surdos	60	Teorias da aprendizagem e educação de surdos. Tipos de planejamentos no contexto educacional. Tipos de avaliação. Currículo e educação de surdos no contexto bilíngue e inclusivo. Currículo e ensino de Libras. A experiência visual dos surdos e implicações didáticas. Relações educacionais, profissionais e éticas: professor-aluno, teoria-prática, escola-sociedade, conteúdo-método.
Psicologia e Educação de Surdos	60	Abordagens teóricas sobre a psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e suas implicações na educação de surdos. O surdo no contexto familiar. O papel da linguagem na constituição do sujeito surdo. A relação entre educação, relações interpessoais, subjetividade e práticas escolares.
Ensino de Libras como L1	90	Conceitos de primeira língua (L1), segunda língua (L2), Língua materna e língua estrangeira. Concepções de ensino de primeira língua. Aspectos metodológicos de ensino de primeira língua. Aspectos temáticos, estruturais, linguísticos e a funcionalidade dos textos no ensino de Libras como L1. Produção e análise de materiais didático-pedagógicos de Libras e Literatura Surda (vídeo e escrita de sinais) para surdos. Prática como componente curricular.
Ensino de Libras como L2	90	Concepções de ensino de segunda língua. Habilidades linguísticas e aspectos metodológicos do ensino de segunda língua. Uso da L1 no ensino da L2. Aspectos temáticos, estruturais, linguísticos e a funcionalidade dos textos no ensino de Libras como L2. Produção e análise de materiais didático-pedagógicos de Libras e Literatura Surda (vídeo e escrita de sinais) para ouvintes. Prática como componente curricular.
Diversidade Cultural e Educação	60	Diversidade étnico-racial, linguísticas, sexual, de gênero, religiosa e geracional. Aspectos socioeconômicos e culturais das comunidades indígenas brasileiras. Cultura afro-brasileira e africana. Educação em direitos humanos. Educação especial e inclusiva. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Educação ambiental.
Libras e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC	60	Diversidade étnico-racial, linguísticas, sexual, de gênero, religiosa e geracional. Aspectos socioeconômicos e culturais das comunidades indígenas brasileiras. Cultura afro-brasileira e africana. Educação em direitos humanos. Educação especial e inclusiva. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Educação ambiental.
Metodologia da Pesquisa	60	Introdução à pesquisa científica. Diferentes metodologias de pesquisa. Normatização dos trabalhos acadêmicos. Introdução ao uso de ferramentas de transcrição de língua de sinais. Análise de resenhas sinalizadas, revistas com produções científicas sinalizadas. Elaboração do pré-projeto de pesquisa de acordo com as linhas de pesquisa do Curso.
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I	60	Projeto de pesquisa: etapas e elaboração. NBR 15287/2011. NBR15290/2005. Elaboração de projeto de pesquisa em Língua Portuguesa escrita e/ou filmado em Libras de acordo com as linhas de pesquisa do Curso e considerando as exigências teórico-metodológicas do tema abordado.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II	60	Elaboração de monografia ou artigo científico escrito em Língua Portuguesa ou filmado em Língua Brasileira de Sinais, baseado em projeto elaborado na disciplina de TCC I, relacionado com as linhas de pesquisa do Curso e considerando as exigências teórico-metodológicas do tema abordado.
TOTAL DO EIXO	720	

Fonte: UFT (2019). Elaborado pela autora.

ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO – CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA:
MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS SUJEITOS, LINGUAGENS E SABERES

Pesquisador: JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30232420.0.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.987.023

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, em que se assume a abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, e tem como estratégia metodológica, o estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados serão utilizados questionário, entrevista semiestruturada a ser realizada e gravada em sala reservada. Os questionários serão aplicados via formulário on line, ou ainda impressos, conforme a conveniência do

entrevistado. Para a análise dos dados, como ferramentas serão utilizadas categorias de análise. A expectativa da pesquisa está na obtenção de respostas à problemática de modo a contribuir para o processo de formação dos professores de Português, com habilitação em Libras.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o currículo e as práticas pedagógicas da formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Letras: Libras, Campus Universitário

de Porto Nacional, à luz de pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da complexidade, e a conceitos específicos dos saberes necessários para a educação do futuro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Dado ao seu caráter acadêmico-científico todas as prerrogativas éticas e preventivas serão

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.987.023

asseguradas. Contudo, mesmo se depois de adotadas todas as medidas, surgirem durante a realização de qualquer procedimento do estudo (utilização de questionários, realização de entrevistas, observação em sala de aula), algum desconforto, tais como: constrangimento, irritação, mal estar, inaptidão, estresse, em virtude de a pesquisa

tratar de assuntos relacionados à vida profissional dos docentes ou discentes, o procedimento será desenvolver no aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, o que requer a adoção de tecnologias e procedimentos adequados a esse aluno para que se torne atuante no seu processo de aprendizagem. Isso nos leva a pensar o que é o ensino superior, o que é a aprendizagem e como ela acontece nessa atual perspectiva. A última tendência diz respeito a transformação do conhecimento em tecnologia acessível e passível de apropriação pela população. Essas tendências são as verdadeiras questões a serem assumidas pela comunidade universitária em sua prática pedagógica, uma vez que qualquer discurso se efetiva, de fato, através da prática. Para validar nosso argumento, Morais e Almeida (2012, p. 25), afirmam: "hoje, mais do que nunca compreendemos a relevância dos princípios expostos nos Setes Saberes, a importância de incorporá-los à política dos diferentes países, e, se possível transformá-los em políticas de estado.". Ressaltando ainda, Morais e Almeida (2012, p.26), expõem: se desejarmos reformar o pensamento, é necessário reformar as estruturas educacionais. Mas, sabemos também que não é possível reformá-las sem uma anterior reforma do pensamento, que denota a transformação de um círculo vicioso em um círculo virtuoso, porque compreendido em sua dissociação. Por onde começar? Como reformar os espíritos se não se reforma, simultaneamente, as instituições e a educação? Nos pergunta Morin. E como reformar as instituições se não reformarmos os espíritos? Ele mesmo nos responde informando-nos que as grandes reformas começam pela decisão de espíritos lúcidos que criam novas instituições, novas experiências, nos diferentes níveis educacionais, indo desde a educação fundamental até a universitária. Assim sendo, ao evidenciarmos que vivemos em um mundo de mentalidades compartimentadas, e que nessa linha, seguem os professores em formação inicial, visto que ainda não se encontram preparados para uma reforma de pensamento, estamos diante do desafio de explicitarmos sobre a relação entre o todo e as partes, sobre a importância da religação dos saberes aplicados, tomando por base, o tema da complexidade. Em síntese, o ensino superior universitário deveria adequar-se a uma mudança de pensamento. Para tanto, os debates sobre os setes saberes, sobretudo, no que se refere o capítulo III, IV, V e VI, entendem que o ser humano e sua diversidade integram educação e vida. Desse modo, a proposta de pesquisa em um curso de licenciatura em Libras, da Universidade Federal do Tocantins, faz-se por acreditar ser este um importante objeto de pesquisa, devido à

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uff@uff.edu.br

Continuação do Parecer: 3.987.023

sua própria natureza, e por estar intrinsecamente relacionada à construção do conhecimento do ser, em sua diversidade cultural, histórica, linguística, biológica, e à inclusão imediatamente suspenso, e, avaliada a possibilidade de continuidade, e será retomado em momento posterior acordado pelos agentes envolvidos. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo aos participantes uma vez que todo material necessário, tais como: gravador portátil, impressão de questionários, será custeado pela pesquisadora. Em caso de danos pessoais e/ou profissionais a pesquisadora se compromete a responder legalmente e a indenizar da forma que melhor se ajustar ao dano sofrido ao participante. Portanto, em qualquer momento, se houver algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, o participante terá direito a indenização.

Benefícios:

Os benefícios para o participante desse estudo é a possibilidade de refletir sobre as ações educativas desenvolvidas no curso, as quais poderá encaminhá-lo para um processo de ressignificação do trabalho desenvolvido, no sentido de melhorias no processo de formação docente. Na fase de coleta de dados o questionário será aplicado pessoalmente ou on-line, mas será oferecido todo o suporte para a dirimção de dúvidas, seja via email, ligação telefônica ou aplicativos de mensagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado em Educação da UFT

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. No entanto, é necessário apresentar um TCLE específico para os docentes e outro para os discentes

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em relação ao TCLE

- 1- Elaborar TCLE específico para docentes e outro para discentes. Não há necessidade do docente saber o procedimento metodológico que será realizado com o discente e vice-versa.
- 2- Retirar "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)"
- 3- Adicionar horário de atendimento da pesquisadora.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.987.023

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador tem 30 dias corridos para responder as pendências com uma carta resposta. Na carta devem constar cada alteração realizada nos documentos. Nos demais arquivos que serão adicionados, deixar em destaque as alterações realizadas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1474667.pdf	17/03/2020 21:09:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	17/03/2020 21:03:20	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada.pdf	17/03/2020 20:19:30	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_aluno.pdf	17/03/2020 20:18:05	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	17/03/2020 19:55:24	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.pdf	10/03/2020 18:57:24	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/03/2020 18:45:23	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_ORIENTACAO.pdf	21/01/2020 17:04:22	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	solicitacao_autorizacao.pdf	16/01/2020 15:16:45	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	autorizacao_direcao_campus.pdf	15/01/2020 13:05:44	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/01/2020 12:52:13	JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.987.023

PALMAS, 23 de Abril de 2020

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uff@uff.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Josseane Araújo da Silva Santos, convido o(a) Senhor(a) _____

para participar da Pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS SUJEITOS, LINGUAGENS E SABERES**, sob a responsabilidade da pesquisadora Josseane Araújo da Silva Santos, na qual pretende compreender a concepção epistemológica da proposta curricular, suas conexões com a prática dos professores, e identificar indícios de pensamento complexo no processo formativo em no Curso de Letras: Libras da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa se justifica pela relevância quanto aos debates atuais sobre a formação inicial na perspectiva complexa, e tem como objeto de pesquisa, o Curso de Letras: Libras, do Campus de Porto Nacional, no qual pretende investigar a constituição do currículo, que deve atender às propostas de um projeto político pedagógico direcionado a um público diverso e evidenciar ou não se a referida formação inicial e a proposta curricular trazem em si, as marcas da complexidade.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa terão seguintes procedimentos de coleta de dados:

- a) Com os discentes será utilizado um questionário subjetivo para estudantes correspondentes a dois períodos do curso, seguindo essa caracterização: a) estudantes do 2º período (fase inicial do curso); b) estudantes do 8º período, (fase final do curso).
- b) Com os docentes, será utilizada entrevista semiestruturada.

Na fase de coleta de dados o questionário será aplicado pessoalmente aos discentes no sentido de auxiliá-los quanto a possíveis dúvidas. Para a aplicação do questionário, a pesquisadora entrará em contato com os discentes em período de aula, na qual será solicitada autorização ao professor regente, para explicar as nuances da pesquisa e solicitar a participação dos estudantes e professores. Acordada a participação, a pesquisadora efetivará o procedimento no contexto da própria instituição.

Sua participação é voluntária e ocorrerá por meio de questionários e/ou entrevista semiestruturada, com posterior transcrição, podendo suas respostas serem utilizadas na análise dos dados desta pesquisa. É direito de o participante negar-se a responder, caso não se sinta à vontade, a quaisquer das perguntas do questionário e/ou da entrevista.

Caso aceite, os respondentes poderão ler a transcrição de suas falas, e terá um prazo de até 7 dias para devolver à pesquisadora, podendo estes, acrescentar, retirar ou melhorar quaisquer das informações prestadas, e confirmar se poderá ou não cedê-las. Caso não seja entregue dentro do prazo estabelecido e não haja nenhum retorno por parte do participante, a pesquisadora assegura a não utilização da entrevista concedida.

A participação na entrevista semiestruturada é voluntária e será gravada. A entrevista ou o questionário serão respondidos de forma individual e realizadas no próprio local de trabalho/estudos, ou em outro local, se assim o preferir, conforme agendamento de data, horário e disponibilidade do participante ou em outro local

sugerido pelo participante sem ônus de locomoção ao mesmo. A entrevista terá duração de até 30 minutos. O participante pode negar-se a responder, caso não se sinta à vontade, a quaisquer das perguntas da entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa advêm de incômodo e receio ao falar de sua prática pedagógica relacionada ao tema em questão, podendo o participante sentir constrangimento, inibição ou invasão de privacidade.

Como medida protetiva, seus dados pessoais não serão utilizados na análise dos dados, serão apenas para organização da entrevista, sendo garantido total anonimato quanto a suas características físicas, profissionais, nome ou qualquer outra informação que denote sua identidade. Para este fim, será utilizado como recurso, um nome fictício de modo a resguardar o sigilo da fonte. Em qualquer momento, se sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, o participante terá direito a indenização.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do ensino da Língua Brasileira de Sinais, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o processo formativo. Os benefícios decorrem da própria problematização e reflexão sobre o pensamento complexo, elementos que confirmem a pluralidade de conhecimentos e espaço para que professores e estudantes sejam sujeitos e autores do currículo; as aprendizagens de forma inclusiva e transformadora da realidade, entendendo a formação como um processo contínuo de interações com o trabalho pedagógico como um todo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Diante do exposto, solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Não haverá ressarcimento referente a transporte, hospedagem, alimentação, ou outro que se enquadre na compensação de despesas. Em caso de aceite, serão emitidas duas vias deste documento que deverão ser assinadas pela pesquisadora e pelo participante, de modo que cada um fique com uma via.

Para obtenção de qualquer informação sobre os seus dados, esclarecimentos, críticas, ou informações prestadas, em qualquer fase do estudo, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço 405 norte, Alameda 13, lote 06, QI 03, CEP: 77002-011 ou pelo e-mail: josseane.santos@uft.edu.br.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O órgão tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se julgar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi informado (a) ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderá entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou comparecer pessoalmente,

no endereço: Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001- 090 - Palmas/TO. O (A) senhor (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/UFT.

Palmas, Data: ____/____/____

Josseane Araújo da Silva Santos
Pesquisadora Responsável
Mestranda em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Tocantins

Assinatura do/a Participante