



Universidade de Brasília
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
LSB – PSL

Fábio Henrique Zózimo da Costa

**TUTORIA ESPECIAL PARA ESTUDANTES SURDOS E SURDOCEGOS: UMA
POSSÍVEL REFLEXÃO.**

Brasília
2023

Fábio Henrique Zózimo da Costa

Tutoria especial para estudantes surdos e surdocegos: uma possível reflexão.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LSB – PSL da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em LSB-PSL.

ORIENTADOR: Saulo machado Mello de Sousa

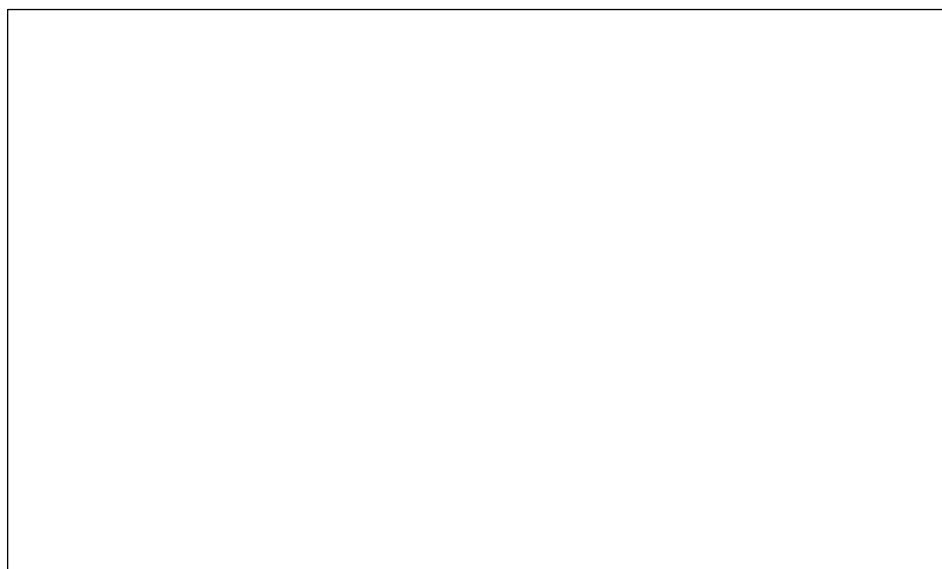
Brasília

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

DEVE SER ELABORADA POR UM BIBLIOTECÁRIO OU GERADA PELO GERADOR AUTOMÁTICO DISPONÍVEL NO SITE DA BCE: <http://www.bce.unb.br/elaboracao-de-fichas-catalograficas/>

DEVE SER IMPRESSA NO **VERSO DA FOLHA DE ROSTO**.



Fábio Henrique Zózimo da Costa

Tutoria especial para estudantes surdos e surdocegos: uma possível reflexão.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LSB – PSL da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em LSB-PSL.

Data da aprovação: / /

Nome completo — Orientador
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX
Professor(a) da Faculdade/Insituto/Departamento (UnB)

Nome completo — Orientador
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX
Professor(a) da Faculdade/Insituto/Departamento (UnB)

Nome completo — Orientador
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX
Professor(a) da Faculdade/Insituto/Departamento (UnB)

Dedico este modesto trabalho de conclusão de curso (TCC) à memória da nobilíssima senhora Maria Zózimo da Costa, a quem devo muito reconhecimento e respeito, pelo apoio incondicional que me prestou desde o meu nascimento, sempre com bastante paciência e zelo, tomando minhas próprias conquistas como sua recompensa, o que prova a total ausência de interesse que se observou na sua proposta revolucionária de amar o rebento alheio, acalentando-me em seu colo materno, educando-me para a vida, demonstrando através do exemplo que a dignidade humana transpassa o tempo, a cor, a raça, embora em nossos tempos esteja na moda dirigir à sua conduta as críticas mais superficiais e injustas, frutos de uma vida mesquinha, preguiçosa, apressada e preconceituosa de alguns. Certamente não sabem eles que a arte de amar jamais estará fadada ao desaparecimento do coração humano se não fosse a renovação pungente e frutífera que a senhora Maria Zózimo da Costa forneceu em sua estadia neste planeta.

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todas as pessoas que, de algum modo, nos momentos serenos e/ou apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso, primeiramente, agradeço a todos de coração.

Agradeço à inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, por manter-me de pé, com a cabeça erguida, por intermédio da misericórdia divina.

À senhora Maria Joana Dias por ter exercitado a sua coragem e bravura ao manter-me em seu útero, imerso em seu líquido amniótico, durante toda a gestação e por não ter sucumbido à violência da minha expulsão fora da época prevista.

À Sonia Maria Zózimo da Costa e à Marília Conceição Pinheiro da Silva por constituírem-se as melhores professoras alfabetizadoras que uma criança brasileira poderia ter.

À senhora Lenira Pereira Vianna por incentivar-me ao estudo e ao caminho do bem com a dedicação, correção e cuidados de uma mãe e amiga leal.

À minha família do Grêmio Espírita Atualpa Barbosa Lima, em especial ao senhor Hilpert Doelinger Viana (*in memoriam*).

Ao estimado Wanderson Cardoso da Silva por sua dedicação e empenho ao ajudar-me nos momentos de grande importância.

Ao meu orientador, professor Saulo Machado Mello de Sousa, pelo seu pensamento arguto, conciso e profundamente filosófico observado na condução dos trabalhos.

À Biblioteca Central da UnB, meu profundo carinho e respeito. O calor agradável da solidariedade abrandou os momentos mais angustiantes e os transformou em diminutas passagens.

Ao Instituto de Letras, ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LSB – PSL e a todos os professores pela ajuda e pela dedicação dispensadas.

**"Aprendi a ser o máximo possível, de mim mesmo".
(Nelson Rodrigues)**

RESUMO

O presente estudo traz uma possível reflexão sobre a tutoria especial dos estudantes surdos e surdocegos, principalmente no que tange o empenho para a adequação dos materiais didáticos utilizados. Para a realização desse estudo, abordaremos aspectos da educação inclusiva, como também será explicitada a realidade da comunidade surda e a sua gama de representações sociais, históricas, culturais, linguísticas, políticas. A tutoria especial promove o acompanhamento dos(as) alunos(as) surdos(as) e surdocegos(as) nas atividades de graduação. É um grande desafio aos professores, para tanto, deve-se levar em consideração uma série de aspectos que interferem no aprendizado e na compreensão dos textos presentes no cotidiano da universidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Libras. Comunidade surda. Tutoria. Surdocegueira. Intérprete.

ABSTRACT

The present study brings a possible reflection on the special tutoring of deaf and deafblind students, especially with regard to the commitment to the adequacy of adequate teaching materials. Of the deaf community and its range of social representations, whether historical, cultural, linguistic or political. Special tutoring promotes the accompaniment of deaf and deafblind students in activities, both at undergraduate and graduate levels. And for that, a series of aspects that interfere in the learning and understanding of texts in the daily life of the university must be taken into account.

Keywords: inclusive education. Pounds. Deaf community. Tutoring. Deafblindness. Interpreter.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
D.A.	Deficiente Auditivo
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MP	Medida Provisória
LDB	Leis de Diretrizes Básicas
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

Sumário

Apresentação	2
Introdução	3
Capítulo 1 - As reflexões da Língua de Sinais Brasileira	7
1.1. Língua de Sinais Brasileira – Libras	7
1.2. Libras: conhecimento além dos sinais.....	8
Capítulo 2 – Papel da regência bilíngue.....	13
2.1 Professor: desafios e descobertas	14
2.2 O intérprete de língua de sinais brasileira	19
2.3 Tutor especial para surdos e surdocegos.....	21
Capítulo 3 – Acessibilidade Tutorial	25
3.1 A tutoria no contexto histórico	25
3.2. Acessibilidade comunicacional e linguística em Língua de Sinais.....	27
3.3 Contraste da educação bilíngue e inclusiva	30
Capítulo 4 - Surdo cegueira em ambiente acadêmico na universidade	
4.1 Alunos surdos e surdocegos na universidade	32
4.2 O que é surdocegueira?	33
4.3. Libras Tátil: definição	36
5. Considerações Finais.....	38
6. Referências Bibliográficas.....	40

Apresentação

A tutoria especial é um dos recursos inseridos na Universidade de Brasília (UnB) e tem como objetivo promover o acompanhamento dos(as) alunos(as) surdos(as) e surdocegos(as) nas atividades acadêmicas, possibilitando ao discente ser o protagonista de todo o processo de aprendizado.

Minha trajetória inicia-se no primeiro semestre do ano de 2013 com o curso de Libras Básico na APADA DF. Isso possibilitou a obtenção dos primeiros contatos com alunos surdos. Em seguida, no primeiro semestre de 2020, ingressei, por meio do vestibular, no curso de Licenciatura LSB-PSL pela UnB.

Por meio do edital N°3 - DEG/DPG/2020 tutoria especial para estudantes surdos e surdocegos, estive como membro atuante da tutoria especial para estudantes surdos e surdocegos, com os coordenadores do projeto: Prof. Dr. Gláucio Castro Júnior, Prof^a. Dra. Patrícia Tuxi e Prof^a. Dra. Daniela Prometi. Foi possível trabalhar com os alunos durante 3 semestres consecutivos, por meio das tecnologias, contribuindo para sua aprendizagem com mensagens, recados e orientações, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, telefone, e-mail, internet e outros, não chegando a atuar pessoalmente com esse aluno.

Nos dias atuais, atuo no “Programa de Tutoria Especial – PTE”, instituído pela Resolução CEPE nº 10/2007 que tem como objetivo oferecer apoio acadêmico a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas regularmente matriculados na UnB e cadastrados junto à Diretoria de Acessibilidade – DACES/DAC. Do mesmo modo, realizo a adequação dos materiais didáticos junto ao Laboratório de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual – LDV da UnB.

A acessibilidade é umas das mais antigas reivindicações das pessoas com deficiência. Nunes e Sobrinho (2010) afirmam que, no século passado, o conceito de acessibilidade tinha relação estreita com os serviços de reabilitação profissional, designando o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e comunidade. À época, o conceito circulava em torno de questões estruturais, limitando-se a assuntos que tratavam de barreiras físicas e arquitetônicas.

Conforme a sociedade se abre para as diferenças, notam-se novas demandas de estruturação; então, o conceito de acessibilidade toma o contorno de promover a remoção de quaisquer barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de participarem de atividades do cotidiano, sendo então,

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015c).Consoante com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, em 2018, um dos princípios norteadores da UnB é lema “promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo”.

O presente trabalho de conclusão de curso trata-se de uma revisão integrativa da literatura, método de análise de estudos em que pesquisas são sintetizadas a fim de inferir um tema específico, com a finalidade de contribuir para o conhecimento do assunto investigado (MENDES et al., 2008).

Serão realizados os seguintes passos: identificação do tema; definição das informações; busca na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados e síntese do conhecimento evidenciado nas publicações analisadas.

Os critérios de inclusão definidos para este estudo foram: publicações entre os anos 2008 e 2022, escritas em português, que discutissem o processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas e surdacegas que usam língua de sinais, no âmbito da tutoria educacional e suas nuances.

Introdução

É possível observar que os sistemas educacionais brasileiros trespassem por mudanças nas pregressas décadas que possibilitaram algumas conquistas, no que compete ao acesso de estudantes com algum tipo de deficiência em vários níveis de ensino. Essas conquistas se justificam em dispositivos legislativos e proporcionam a elaboração de metodologias que favoreceram o desenvolvimento cognitivo dos docentes. Esta asserção se ampara nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, os quais afirmam que “entre 2006 e 2019, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento”.

Nota-se que o dispositivo legal de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015, define, em linhas gerais, em seu artigo vigésimo sétimo que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

No ano de 2019, foi reconhecida a Política de Acessibilidade da UnB, instituída pela Resolução do Conselho de Administração – CAD Nº 50/2019. Essa normativa institucional possui o objetivo de zelar pela aplicação da legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais específicos, bem como das normas técnicas e recomendações vigentes nas ações, atividades e projetos promovidos e implementados pela UnB.

No ano de 2020, por intermédio do Ato da Reitoria nº 0845/2020, foi atualizada a estrutura organizacional DAC (Diretoria de Acessibilidade), setor este anteriormente denominado Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE). Conforme essa mudança no organograma institucional fica explícito o entendimento de que a acessibilidade, como política e como direito, deve ser elaborada na perspectiva da transversalidade entre as unidades acadêmicas,

responsabilizando todos os servidores e docentes da universidade a promoverem a inclusão e a participação de todos no âmbito da UnB.

Nos dias atuais, atuo no Programa de Tutoria Especial – PTE instituído pela Resolução CEPE nº 10/2007, tendo como o objetivo de oferecer apoio acadêmico a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas regularmente matriculados na UnB e cadastrados junto à Diretoria de Acessibilidade – DACES/DAC.

Em consonância com os dados apontados, verifica-se que o objetivo deste trabalho é de promover o tema sobre a tutoria especial, isto é, o acompanhamento dos (as) alunos (as) surdos (as) e surdocegos (as) nas atividades acadêmicas não presenciais, possibilitando uma possível reflexão sobre as nuances da tutoria especial ao promover o acompanhamento dos discentes.

Foram realizados os seguintes passos: identificação do tema; definição das informações; busca na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados e síntese do conhecimento evidenciado nas publicações analisadas.

Este trabalho de conclusão de curso está, portanto, distribuído em quatro capítulos que detêm os assuntos teóricos que regulam a temática.

No capítulo 1, exponho as reflexões da Língua de Sinais Brasileira apoiado nos teóricos QUADROS e KARNOPP (2004). Posteriormente, discorro sobre a diferença entre sinais e palavras. E, em seguida, comento sobre a educação dos surdos.

O capítulo 2, por sua vez, trata do papel da regência bilíngue falada pelos surdos. Discorro sobre os desafios e descobertas do docente; o intérprete da língua desinais brasileira; e o tutor especial para surdos e surdocegos.

No capítulo 3, apresento um breve estudo sobre a acessibilidade tutorial, assinalo a tutoria no contexto histórico; a acessibilidade comunicacional e a linguística da língua de sinais. E, finalmente discuto sobre o contraste da educação bilíngue e inclusiva.

No capítulo 4, incluo a surdocegueira em ambiente acadêmico; os alunos surdos e surdocegos na universidade, indago sobre a definição de surdocegueira e defino o método adaptado ao tato cognominado de Libras tátil.

Capítulo 1 - As reflexões da Língua de Sinais Brasileira

1.1. Língua de Sinais Brasileira – Libras

É importantíssimo compreender que esta língua não é a língua de um país, mas é a língua de um povo que se autodenomina povo surdo. Eles são pessoas que se reconhecem pela ótica cultural e não medicalizada que possuem uma organização política de vida em função de suas habilidades, neste caso, a principal é a habilidade visual, o que gera hábitos também visuais e uma língua também visual. Neste estudo, quando refero-me aos surdos, refiro-me àqueles que utilizam a Libras assim como você utiliza a Língua Portuguesa. Os surdos para identificar aqueles que não são surdos costumam perguntar: “Você é ouvinte?” Assim, o termo ouvinte é uma forma de reconhecer o não surdo.

A língua é um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizada por um povo para sua interação. Sendo assim, a língua seria uma forma de linguagem: a linguagem verbal. As línguas estariam em uma posição de destaque entre todas as linguagens, ou seja, pode-se falar de todas as outras linguagens utilizando as palavras ou os sinais. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se organizam em diferentes níveis: semântico, sintático, morfológico e fonológico.

O termo utilizado corretamente é "língua" de sinais e não "linguagem" de sinais. E isso porque, concordando com Oviedo (1996), "língua" designa um específico sistema de signos que é utilizado por uma comunidade para se comunicarem. Já "linguagem" está relacionada à capacidade da espécie humana para se comunicar através de um sistema de signos; é a capacidade humana de criar e usar as línguas e que, conforme Vygotsky, tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores.

Disso resulta ser inapropriado utilizar o termo "linguagem" para designar a língua de uma comunidade; no caso, a língua da comunidade surda, a Língua de Sinais. O reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas do

Brasil, pela Lei Federal nº10.436/2002, que trouxe mudanças significativas para a educação dos surdos.

Em 2005, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro, determinou, no Capítulo II, a inclusão da disciplina de língua de sinais brasileira como obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

É importante destacar que a Libras é uma língua genuinamente natural, a principal força que une a comunidade surda brasileira, e deve fazer parte do currículo escolar desde a educação básica. A propósito, quando a língua portuguesa adentrou ao território brasileiro deparou-se com mil línguas indígenas – dados fornecidos por Basso e Gonçalves (2014, p. 42 e 43) - dando início assim à constituição do português brasileiro, diferente de como se deu a origem do português de Portugal.

1.2. Libras: conhecimento além dos sinais

A primeira escola de surdos no Brasil foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, que solicitou o encaminhamento de um professor surdo ao ministro da República Francesa. O professor recomendado foi E. Huet¹, que havia sido aluno do Instituto Nacional de Paris e trouxe para o Brasil a língua de sinais francesa (Lane, 1989).

Inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a escola para surdos no Rio de Janeiro recebeu, posteriormente, o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Ciccone (1996), surdos brasileiros de várias regiões do país, que para lá se dirigiam em busca de ensino, foram educados por meio da linguagem escrita, do alfabeto digital e dos sinais. Assim, a língua de sinais e o alfabeto digital utilizados pelo professor Huet na educação do surdo passaram a ser usados e conhecidos em todo o Brasil, dado que esses estudantes retornavam para suas cidades de origem e os divulgavam.

Neste seguimento, o professor Huet é considerado o introdutor da língua de

¹ Há controvérsias sobre o primeiro nome de Huet. Apenas à guisa de exemplo, Rocha (1977) refere-se a Ernest, enquanto Moura (2000) usa Edward, e Vieira (2000) Edouard

sinais no Brasil e trouxe, inicialmente, a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdo brasileiros e acabou formando a Língua Brasileira de Sinais. Por influência do Congresso de Milão, o Instituto Nacional de Educação de Surdos adotou o oralismo, depois, a comunicação total, e, hoje, tem uma proposta de educação bilíngue para os alunos surdos.

Em São Paulo, a primeira escola para surdos foi o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929. Em 1954, foi fundado, também, em São Paulo, o Instituto Educacional São Paulo (IESP), por iniciativa de pais e crianças surdas. Outras escolas particulares para surdos foram fundadas posteriormente na cidade, além de escolas municipais. Pelo Brasil, há outras instituições que atendem exclusivamente alunos surdos. No entanto, a política de inclusão do Governo Federal tem levado a discussão sobre muitas escolas para surdos.

O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, incluindo à reivindicação das comunidades de surdos quanto à adoção da língua de sinais na educação, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotar um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos. Nesse modelo, a primeira língua é a de sinais (que, por ser visual, é a mais acessível aos alunos surdos), que dá arcabouço para o aprendizado da segunda língua (preferencialmente na modalidade escrita, também por ser visual).

O aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita, para Pereira (2005), se dará por meio da exposição, desde cedo, a textos escritos, uma vez que a leitura se constitui a principal fonte para o aprendizado da língua majoritária. Por meio da língua de sinais, o professor deve explicar à criança, ao adolescente ou ao adulto o conteúdo dos textos, bem como mostrar a ela semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

1.3. Educação dos surdos

Conforme a autora Karin Strobel a história de surdos percorre várias trajetórias, apontando um lado da história da educação dos surdos que prevalece o historicismo, a história escrita em que predomina a hegemonia dos poderosos; e, por outro lado, a história cultural, a história na visão das diferentes culturas, nesse contexto dos povos surdos, que

lamentavelmente possuem poucos registros. Nesse sentido, verifica-se a reflexão de SÁ (2004) a respeito da história de surdos:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem educados e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isola-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersa-los, para que não criassem guetos. (2004, p.3).

Há uma história longa que permeia as comunidades surdas no Brasil. O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias em suas organizações das comunidades surdas, que podem ser associação de surdos, federações de surdos, confederações e outros.

Diante de uma necessidade de povos surdos terem um espaço para se unirem e resistirem contra as práticas ouvintistas que não respeitavam a cultura deles, surge uma a associação dos surdos.

No princípio, observa-se que as associações de surdos portavam exclusivamente o objetivo de natureza social devido ao baixo padrão de vida no século XVIII. Os sujeitos surdos tinham a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego, ademais, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes. (Widel, 1992).

Segundo Monteiro (2006), :

[...] Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à sociedade [...]: a) nos lugares comuns (praças, bares, cinemas, clubes, etc.), b) nas associações de surdos, c) nas escolas e universidades, d) nas clínicas, e) nas igrejas” (p.280).

Na República Federativa do Brasil, o ensino de surdos começa a existir a partir de 1855 com a chegada do educador francês E. Huet, Juntamente ao imperador D. Pedro II, então, funda-se o Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857. Esse instituto vigora até os dias de hoje com o nome de Instituto Nacional do Ensino de Surdos – INES.

Após contrapor tantos fatos, a explicação para o “porquê” D. Pedro II teria aceitado criar o instituto para a educação de pessoas surdas se baseia em alguns

pontos:

1º) A grande aceitação e consumo de tudo que provinha da França, período que foi considerado por Bastos (2008) como o século da francofonia, em que o Brasil absorvia tudo que provinha da França, inclusive os modelos educacionais.

2º) É preciso levar em consideração que neste período as sombras do iluminismo estavam percorrendo sobre o Brasil, e, conforme Cotrim e Fernandes (2016) pontuam, no Iluminismo, seus pensadores apregoavam valores como a liberdade, a igualdade entre as pessoas e a tolerância entre as religiões.

E o terceiro fator que pode se somar a esta influencia teria sido o próprio Azevedo, que surpreendeu D. Pedro II com os milagres que o modelo francês de educação para cegos poderia proporcionar, que o fez acreditar que “a cegueira já quase não é uma desgraça”.

Quanto à legislação de fundação do INES, Doria (1958, p.171) detalha:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de SurdosMudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7- 57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...].

Ademais, as principais comunidades surdas são:

1. Associações de surdos: uma associação de surdos surge com encargo de congregar indivíduos surdos que compartilham os mesmos interesses em comuns, assim como os costumes, as tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos.

Significativos movimentos em prol da causa dos surdos originaram-se e ainda resultam das reuniões e assembleias nas associações de surdos que ocorrem por todo o Brasil.

2. Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS: é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e

educacional que tem por objetivo a defesa e a luta pelos direitos da comunidade surda brasileira. Nesta instituição, permanece filiada à Federação Mundial dos Surdos, World Federation of the Deaf, WFD.

3. Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos – CBDS: esta confederação organiza e regulamenta práticas de muitas modalidades de esportes do povo surdo, também promove competições entre as associações de surdos e outros.

4. Federações estaduais esportivas de surdos fomenta os intercâmbios de esportes dentre as várias associações de surdos do Estado.

5. Outras instituições: associações de pais e amigos de surdos, associações de intérpretes de Libras, escolas de surdos e outros.

6. Representantes religiosas: pastorais de surdos, grupos de jovens de igrejas e outros.

A evolução das sociedades e das políticas do nosso globo democratizam nosso *modus vivendi* no século XXI, tornando-o bem mais globalizado e acessível para todos, e isso implica aos surdos também. O bilinguismo é uma realidade brasileira arduamente construída ao longo da história.

A investigação do bilinguismo dos surdos faz emergir inúmeras vertentes para reflexão, que nos fazem reconhecer a centralidade da língua² e da linguagem³ para o ser humano no desenvolvimento da subjetividade e das relações sociais e identitárias, tendo como fonte primordial o pensamento, que nela se constitui. A dinâmica desse processo traz à luz um aspecto adicional: a diversidade linguística.

Conforme observa Auroux (2009, p. 8-10), essas questões derivam da imersão na linguagem, de onde “dominamos nossa presença no mundo e nossa humanidade”, e se desdobram na discussão sobre as ambiguidades semânticas, na construção das linguagens formais, “destinadas a representar os sistemas lógicos”, seguindo-se a revalorização da linguagem comum e a definição das condições de

² A língua é um conjunto de palavras organizadas por regras gramaticais específicas. É uma convenção que permite que a mensagem transmitida seja sempre compreensível para os indivíduos de um determinado grupo. Assim, tem um caráter social e cultural, sendo usada por uma comunidade específica.

³ A linguagem é um sistema de signos ou símbolos usados na transmissão de uma mensagem. É a capacidade de comunicação de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, experiências, desejos, informações.

significação como contingente na intencionalidade, “uma propriedade da consciência”. Em todos os tempos, ainda segundo o autor, mantém-se como fio condutor, o pressuposto de que “o homem se define pela linguagem e pela racionalidade, o que significa que, sem linguagem, não haveria racionalidade”.

Essas questões se fazem presentes na qualificação da situação linguística dos surdos, ao vincularem-se, de forma inescapável, a língua (de sinais), em seus usos sociais múltiplos, e as potencialidades cognitivas, intelectuais e afetivas dessas pessoas.

Quadros (2005, p. 35), observa que a educação bilíngue transcende as questões linguísticas, remetendo ao contexto de garantia de acesso e permanência na escola. “Essa escola está sendo definida pelos movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue” (QUADROS, 2005, p. 35). Com esse entendimento, a autora situa a luta dos surdos no contexto mais amplo da busca por uma educação de qualidade, em que os direitos linguísticos sejam considerados essenciais aos avanços acadêmicos.

O conhecimento legal jurisprudente brasileiro garante o respaldo necessário para a cidadania do povo surdo, por isso, o momento é de propostas de acessibilidade.

No Brasil, existem mais de 2,3 milhões de pessoas surdas e com deficiência auditiva, como constatou a última pesquisa do IBGE. O que a maioria da população ainda não sabe é que, de acordo com um estudo realizado pela Federação Mundial dos Surdos (WFD), 80% das pessoas surdas no mundo possuem dificuldade com as línguas escritas e, por isso, muitas delas comunicam-se através das Línguas de Sinais, no caso do do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo.

As pessoas surdas ou com deficiência auditiva que se comunicam através da Língua de Sinais são conhecidas como “sinalizantes”. Muitas delas possuem grande dificuldade com as línguas escritas e, por isso, a comunicação em Libras proporciona liberdade e autonomia em seu dia a dia. Com acessibilidade em Libras, elas conseguem receber na sua língua materna todas as informações que estão sendo transmitidas em Português. Isso é fundamental para garantir sua inclusão na sociedade (nas escolas, nas universidades e no mercado de trabalho).

O que caracteriza de fato a acessibilidade é o método de elaboração de ambientes que respeitem a utilização por parte de todas as pessoas de forma imparcial, criado com base nos princípios da mobilização acerca da inclusão social (SARRAF, 2008). Desta forma, envolve o enfrentamento de limitações de aspecto físico, de locomoção e de comunicação, como barreiras urbanísticas em espaços públicos arquitetônicos (em edifícios, em transportes) e em barreiras comunicacionais, representadas por problemas que prejudiquem tanto a expressão quanto o recebimento de mensagens através dos meios ou sistemas de comunicação (BRASIL, 2015).

Capítulo 2 – Papel da regência bilíngue

2.1 Professor: desafios e descobertas

Os desafios encontrados no início da carreira docente podem estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, e que por vezes não conseguem reconhecê-los. Considerando que os professores estão em constante aprendizado e formação, refletimos sobre o processo de iniciação da carreira docente; pois o início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades, desafios e angústias ligadas à sensação de temor e insegurança inicial.

Ser professor é uma jornada sem fim, constantemente o docente busca novos aprendizados que o caracterizam e o constitui em seu trabalho, compondo, assim, seu desenvolvimento profissional:

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial -, a iniciação na carreira e a formação contínua. (LIMA, 2004, p. 86).

Para Huberman (2000), existem sete fases na carreira do docente. Primeira: a entrada na carreira. Isso condiz com uma fase de sobrevivência e de descobertas acerca da profissão. Segunda: a fase de estabilização do professor. O profissional começa a se sentir pertencente ao corpo docente, seja pela nomeação oficial ou pela escolha subjetiva. Terceira: a diversificação. Caracteriza-se pela busca do professor por novos desafios e significados em sua prática. Quarta: a preocupação do professor com o momento em que se encontra. Questionando-se sobre seus objetivos postos na continuidade de seu trabalho. Quinta: A serenidade e o distanciamento afetivo do professor. Ele se coloca sereno frente às suas atividades cotidianas, menos vulnerável às opiniões alheias e se aceita como é, não como os outros esperam. Sexta: quanto ao conservantismo e lamentações (quanto a evolução dos alunos). Por fim, a sétima

fase: reúne professores que buscam consagrar mais tempo para si, e seus interesses mais voltados a assuntos externos à escola.

Entretanto, como foco de estudo, no que tange à questão de a língua de sinais ser uma língua natural, pode-se citar o que Quadros (1997, p. 47) destaca, ou seja, o fato de que as línguas de sinais “[...] não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística”.

A partir disso, compreende-se que a comunidade surda surgiu em virtude da interação entre os usuários do mesma língua⁴, consolidando uma identidade própria. Visto que a língua traz marcas culturais, entende-se que ela é um fenômeno que permite interação, possibilitando aos usuários constituírem-se como cidadãos que exercem hábitos e costumes de uma prática de regionalidade⁵ culturalmente própria. Pode-se perceber esse comentário nas palavras de Machado e Prestes (2007):

A linguagem é fundamental para nossa constituição como seres humanos. Ela está intrinsecamente ligada à dinâmica social. Sem ela, viveríamos isolados uns dos outros e não seríamos capazes de manter nenhuma relação com nossos semelhantes. Ela nos permite a socialização e mediante seu uso nos tornamos capazes de aprender e de ensinar as regras de conduta da vida social. É no interior de seu grupo cultural que cada ser humano aprende a se comunicar. Esta aprendizagem ocorre a partir da interação estabelecida com os demais seres que compartilham o espaço-tempo em se vive. Juntamente com a língua, aprendesse formas de organizar o pensamento, de ser e de comportar-se, de identificar-se ou de diferenciar-se de outros grupos, de valorizar hábitos, costumes, atitudes e aspectos próprios do grupo cultural. É com a família, com a escola, com o grupo de amigos, parentes e conhecidos que o ser humano constrói, enfim, seu modo de ser, sua identidade, o que o identifica com seu grupo e o diferencia dos demais grupos sociais. (MACHADO; PRESTES, 2007, p. 45-46).

A Libras é uma língua sinalizada, sendo utilizada no campo viso-espacial do usuário, e os sinais são identificados de diversas formas. A Língua de Sinais Brasileira tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Em virtude de tal fenômeno, presente em nossa sociedade,

⁴ A língua de sinais é reconhecida como a língua da comunidade surda (Lei nº 10.436 de 24 de dezembro de 2002)

⁵ Segundo Santos (2009, p. 2), práticas de regionalidade “são formas de prática, apreensão e interpretação do espaço, ao mesmo tempo em que possibilitam apreendê-lo e interpretá-lo em seus sentidos de regionalidade, tal como se configuram na dinâmica cultural contemporânea.”

desenvolveram-se inúmeras pesquisas apresentando os aspectos linguísticos das estruturas gramaticais que a Libras apresenta. Essas pesquisas são realizadas no âmbito da linguística, no que se refere aos níveis fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

As configurações de mãos (CM) são o primeiro parâmetro da língua de sinais e, por meio delas, identifica-se a forma que a mão assume durante a realização do sinal.

O segundo parâmetro da Libras é o movimento do sinal (M). Ele envolve uma grande quantidade de formas e de direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos de direção no espaço até o conjunto de movimentos que os sinais apresentam.

O terceiro parâmetro da língua de sinais são os pontos de articulação (PA) ou locação⁶ (L), como alguns autores apresentam em suas pesquisas. Nesse caso, utiliza-se a terminologia de locativo, que significa, conforme Quadros e Karnopp (2004), os espaços usados no movimento que se realiza diante do corpo ou da região do corpo do usuário, em que os sinais são articulados em pontos estratégicos como na cabeça, na mão, no tronco e/ou num espaço neutro.

A seguir, apresentam-se dois sinais no parâmetro fonológico da língua de sinais brasileira:

Os sinais APRENDER⁷ e LARANJA têm a mesma configuração de mãos, o que se modifica é o ponto de articulação, pois o sinal APRENDER se realiza na testa, fazendo relação com a cabeça; e o sinal LARANJA se realiza na boca, fazendo relação com o ato de comer. Ambos os sinais são articulados na região da cabeça. Assim, os sinais APRENDER e LARANJA têm o mesmo movimento. Estes são os parâmetros primários da Libras, que são: a configuração de mãos, o ponto de articulação e o movimento. Entretanto, existem os parâmetros secundários, que são: a orientação de mãos e as expressões manuais e não-manuais. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.60).

⁶ Segundo Quadros e Karnopp (2004. p. 56 e 57), “Stokoe define locação (ou ponto de articulação) como um dos três principais aspectos formacionais da ASL. [...] “é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado.”

⁷ Muitos autores adotam o sistema de glosas por causa da facilidade de leitura proporcionada, visto que são palavras de uma língua oral usadas para representar um sinal de forma aproximada.

Nesses parâmetros, as expressões faciais e corporais na língua de sinais são de suma importância, pois através dela o sinal tem significados distintos. Conforme Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem expressões não-manuais (ENM), e com a Libras não seria diferente. Esse parâmetro é secundário no aspecto fonológico da língua, mas é usado naturalmente pelos usuários da língua. Quadros e Karnopp (2004, p. 60) assinalam:

"[...] as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construção sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco [...]. As expressões não manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, particular negativa, advérbio, grau ou aspecto [...]. [i]dentificam as expressões não-manuais da língua de sinais brasileira, as quais são encontrados no rosto, na cabeça e no tronco [...]. Deve-se salientar que duas expressões não-manuais podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, as marcas de interrogação e negação." (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60).

Os parâmetros linguísticos dos aspectos sintáticos na língua de sinais são combinações que se apresentam através das regras próprias e básicas, seguindo combinações específicas de elementos estruturais que se manifestam nas frases.

Ora, é neste sentido que se compreende que ser professor é, como afirma Baptista (2010), uma ação complexa, exigente e uma profissionalidade que construa própria história. As opções e o caminho percorrido resultam, obviamente, da vontade para sermos mais eficientes enquanto profissionais que têm como base o sucesso e a qualidade da educação que promove e desenvolve com os seus alunos. A ação docente numa escola global é um desafio permanente que requer o diálogo e a participação de todos e, obviamente, um questionar frequente sobre saberes, competências, valores, direitos, deveres, como diz Paulo Freire (1972: p.83):

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

O tradutor intérprete de língua de sinais pode ser entendido como “uma pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (QUADROS, 2003, P.11).

Frishberg (1990) aponta dois pontos básicos que diferem a tradução da interpretação. Para o autor, a tradução diz respeito à tradução de mensagem escrita de uma língua para outra. Já a interpretação é o ato de interpretar de forma imediata uma mensagem produzida de uma língua para outra. Na interpretação a língua pode ser oral ou sinalizada, e o que realmente a configura é o fato de ser feita de forma imediata e ao vivo.

Para Quadros (2003), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. E tem como função intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas ouvintes e os surdos. Aponta também que, devido ao grande número de professores terem um domínio da língua de sinais, estes passam a exercer a função de intérprete, acumulando duas funções: a de professor e a de intérprete. Assim, segundo a autora, o professor-intérprete é o profissional cuja carreira é omagistério e possui dupla função: ensinar e interpretar.

Santos (2013 *apud* SOARES ; FIGUEIREDO, 2019) ressalta que, ainda que a profissão seja reconhecida através da Lei nº 12.319/2010, existe, a partir das falas de surdos, a desvalorização do profissional TILSP. Apesar do forte investimento acadêmico por parte dos profissionais TILSP e também do investimento financeiro com o custo de palestras, cursos e eventos na área de atuação.

Nesse sentido, Silva e Fernandes (2018), após realizarem uma pesquisa em contextos diferentes, com 45 TILSP de 29 municípios da região metropolitana de Curitiba, apontam que “o fato de quase 70% das TILS receberem entre 2 e 4 salários mínimos demonstra a precariedade no processo de valorização dessas profissionais pelo poder público” (SILVA; FERNANDES, 2018).

2.2 O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira

Segundo Guarinello (2007), na Antiguidade, as pessoas surdas eram consideradas castigo dos deuses. Aqueles que não falavam, segundo Aristóteles, eram incapazes de ter consciência e não poderiam se comunicar. Para ele, sem a comunicação não havia a essência do ser. Os romanos viam os surdos como pessoas sem direito legal; a eles era relegado apenas o que seus tutores determinavam. A Igreja católica via o surdo como um ser que não era imortal pois não podia proferir os sacramentos da santa igreja. Na visão de Salles (2002), o bispo John of Bervely, em 637 d.C., ensina um surdo a falar de forma clara. E tal feito foi considerado um milagre.

Conforme Kelman (2005), o primeiro registro de possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais demonstrando que este era uma pessoa capaz, foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, século XIV. Em meados do século XVI, Girolamo Cardamo, médico italiano que tinha um filho surdo propõe que os surdos possam ser ensinados.

No ano de 1957 foi realizada a mudança mais significativa de suas denominações, que foi a substituição da palavra “mudo”, pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 50, no Brasil, no qual o Instituto Nacional de Educação de Surdos, e suas discussões sobre educação de surdos também estavam inscritos.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se uma Instituição referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de E. Huet, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso.

No Brasil, a educação de surdos no final da década de 70 passa a usar o método da Comunicação Total. Na década de 80, fundamentado nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, começam os estudos sobre a Língua de Sinais Brasileira

(LIBRAS).

Podemos entender o tradutor e intérprete de língua de sinais como “uma pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” (QUADROS, 2003, p.11).

A tradução e a interpretação são palavras com sentidos aproximados. Urge, distinguir essas palavras, para deslindar a atuação dos profissionais que exercem as atividades de traduzir e interpretar.

Frishberg (1990) indica dois pontos fundamentais que diferem a tradução da interpretação. Para o autor, a tradução diz respeito à tradução da mensagem escrita de uma língua para outra. Já a interpretação é o ato de interpretar de forma imediata uma mensagem produzida em uma língua para outra. Na interpretação, a língua pode ser oral ou sinalizada. O que caracteriza realmente a interpretação é que esta é realizada de modo imediato e presencial.

Dentro da interpretação há ainda uma distinção entre duas formas possíveis: a interpretação simultânea e a interpretação consecutiva. Segundo Leite, 2003:

1. A interpretação simultânea ocorre quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização).
2. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que finaliza uma sentença há uma pausa. Na interpretação consecutiva, o intérprete recebe a mensagem fonte primeira, para posteriormente interpretá-la.

É preciso pontuar que, como a maioria dos intérpretes origina-se de ambientes religiosos, sua formação em língua de sinais é quase sempre limitada a um vocabulário utilizado neste ambiente (AGUIAR, 2006). O intérprete de língua de sinais que sai desse ambiente e passa a atuar em outro meio deve buscar um novo aprendizado da língua no que diz respeito ao conteúdo que deverá ser interpretado – em relação ao léxico.

No Brasil, em 22 de agosto de 2008, foi fundada a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS. A federação é filiada a *World Association of Sign Language*

Interpreters- WASLI. A organização foi criada em 2005, quando ocorreu a primeira conferência mundial. Neste encontro elaborou-se um documento que ficou conhecido como a Declaração de Worcester. Neste documento, os intérpretes do mundo fazem acordo em prol da língua de sinais e do intérprete de língua de sinais.

2.3 Tutor especial para surdos e surdocegos

A universidade tem de ser um local relacional, nomeadamente entre pares e, claramente, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano (Simões *et al*, 2008: 439). Um desiderato difícil que carece do contributo e compromisso de todos.

A tutoria especial para surdos e surdocegos assume-se como uma parte da orientação educativa em todo o processo educativo. Nesta missão, o professor/tutor, tal como afirma Lisboa e Machado (2010), tem como função orientar os estudantes numa relação sociopedagógica direta, visando sempre responder da melhor forma às situações-problema de risco que os alunos experimentam ao longo do seu processo educativo.

Na Antiguidade, a educação assumia, aos povos primitivos, um carácter “estacionário e imitativo”⁸, em que a transmissão da herança cultural se realizava pelos xamãs, curandeiros ou feiticeiros, considerados os “educadores”. Ao mesmo tempo, esses “professores” auxiliavam o aprendiz na interpretação da vida.

Na civilização grega, o nascimento das *Polis*, espaços onde se debatem os problemas de interesse comum, deu aos gregos “um grau de consciência de si mesmos, que não ocorrera antes em lugar algum”⁹, e forma uma concepção de cultura e do lugar do indivíduo na sociedade, oportunizando o desenvolvimento individual do aprendiz. O ensino era ministrado pelos tutores, escolhidos pelos critérios da estima mútua, afetividade e amizade. Os tutores eram responsáveis pela educação sobre honra, justiça, patriotismo, espírito de sacrifício, autodomínio e honestidade.

No início do século XIII surgiram as universidades, organizadas inicialmente

⁸ Monroe P. História da educação. São Paulo (SP): Nacional; 1983.

⁹ Aranha MLA. História da educação. São Paulo (SP): Moderna; 1989.

em corporações de professores e estudantes, denominadas de univesitas, “termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal”.

No século XIX, a evolução da universidade sofreu o impacto da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Em 1806, Napoleão criou a chamada “Universidade Imperial”, com as seguintes características: 1) monopólio do Estado - com corpo docente encarregado exclusivamente do ensino secundário e superior monopolizado pelo Estado, com o objetivo de formar os recursos humanos capacitados a ocuparem os empregos civis e militares; 2) laicização – a universidade imperial obedecia a um único mestre e era regida por uma rigorosa disciplina.

A partir da segunda metade do século XX, registra-se notável expansão da universidade tanto em países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento.

É verdade que é a família que constitui o fundamento do edifício social, a raiz da sociedade (Oliveira, 1994: 5). Naturalmente, a família é o espaço educativo por excelência, considerada, vulgarmente, o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria (Diogo, 1998b:37).

A família prepara a criança para viver em sociedade. Todavia, a crise dos valores, perpassa todas as instituições e, nesse sentido, a organização família não é exceção. A crise de valores ou o medo do futuro que hoje se experimenta afetam gravemente a sociedade e a família, em geral, pois ao se ter em conta que a família sofreu alterações substanciais no seu modo de estar e ser (Sousa, 1998: 145), facilmente se perceberia que a relação de parceria que importa estabelecer é entre esta instituição e a instituição universitária.

Ao longo dos séculos, o tutor assumiu papéis e valorização diferenciados. No período que antecedeu o ensino superior, a tutoria era exercida nas comunidades tribais com a finalidade de ensinar as estratégias de sobrevivência e as práticas culturais e religiosas. Nos primórdios da civilização, o tutor assumia a formação moral do aprendiz.

Há uma corrente em que o conceito de Antonio Carlos Gomes da Costa (1949- 2011), é uma metodologia, segundo a qual, o professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. O processo de ensino-aprendizagem decorre então de uma relação entre parceiros, todos ensinam e todos aprendem. Numa relação como essa, professores e alunos se sentem acolhidos em seus saberes e experiências, pois constroem juntos o conhecimento e alegram-se juntos pelas descobertas que fazem, também, percebem juntos o movimento da vida e da convivência no ato de ensinar e aprender coletivamente, produzindo proximidade, empatia e significado.

A concepção de prática docente referente ao processo de ensino-aprendizagem pode ser caracterizada como dialógica (FREIRE, 1987). Essa concepção parte de outro pressuposto, em que a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé no ser humano, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Portanto, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 1996, p.21); o aprender, por sua vez, nessa perspectiva dialógica, é mais que uma relação de saber, é uma relação de existência de vida.

É pelo desenvolvimento da nossa cidadania que somos capazes de refletir e de intervir de forma ativa e responsável. Educar para a cidadania é promover o desenvolvimento humano integral e, dessa forma, contribuir para a formação de pessoas capazes de discernir, de estabelecer e reforçar relações indispensáveis à arte de bem viver (Barton, 2004).

Destarte, importa munir os estudantes de uma reflexividade crítica crescente e de uma educação orientada para a inovação e para aprender a viver juntos. Claramente, os jovens devem desenvolver a capacidade de reconhecer, respeitar e compreender a diversidade humana, porquanto é nessa pluralidade de culturas que vislumbra-se a singularidade e as oportunidades para a realização completa do ser humano e a própria evolução das sociedades (Morais, 2005).

Torna-se notória a assertiva de gerar o compromisso entre tutor e tutorando (Borgobello, 2009). É pela via do diálogo e da interação que se constroem a relação, a confiança e as situações para aprender a aprender e, assim, aprender a ser. A chave do sucesso transporta a exigência e a flexibilização, pois é somente pela

regulação flexível entre as exigências da instituição e a heterogeneidade dos estudantes que é possível criar um ambiente propício à aprendizagem (Baudrit, 2009: 134).

Atualmente a experiência tutorial em alguns cursos universitários brasileiros têm evidenciado, em seus contextos educacionais, modalidades educativas que buscam facilitar e qualificar efetivamente a aprendizagem dos alunos, dentro das demandas de conhecimento do mundo globalizado, de forma diversificada.

O tutor, nessa modalidade educativa, significa professor e educador, ampliando o entendimento de proteção, defesa, amparo, direção devendo desenvolver capacidades, valores, atitudes, disposição e estratégias motivacionais de apoio à autonomia de seus alunos, possibilitando o encontro da subjetividade ética para a tomada de decisão ao eliminar barreiras que impedem o processo de aprendizagem e a plena participação na vida universitária dos estudantes.

Nesse sentido Andrade (2010) diz o seguinte: “Tudo em que se refere à Tutoria e a Universidade Aberta do Brasil deve sair do status de Projeto, para se tornar Programa dentro das Universidades e do Ministério da Educação...”. Essas palavras remetem ao compromisso na defesa dessa função e instituição frente as naturais instabilidades governamentais. Valorizar o tutor, relacionar-se com ele de forma horizontal, ter co-autorias e co-pesquisas, serão os pontos fundamentais na relação professor-tutor.

Um estudo desenvolvido por Oliveira e Moraes (2015), em uma universidade federal do Estado do Paraná, observou que os participantes obtiveram menores índices de adaptação na dimensão pessoal, o estudo demonstra que há dificuldades na gestão do tempo, na disposição, na organização pessoal e na autonomia, ou seja, em fatores próprios de cada sujeito.

Outro estudo, todavia, apontou que estudantes que obtiveram índices mais elevados nas mesmas dimensões apresentaram um rendimento acadêmico superior aos demais (Cunha & Carrilho, 2005).

Em suma, o ingresso na universidade pode ser uma condição bastante estressora para os jovens universitários. Assim sendo, estudos focados na compreensão deste processo, nas dificuldades e nos impactos dessa experiência

nas esferas psicológica e social, mostram-se pertinentes e urgentes (Teixeira, Dias, Wottrich *et al*, 2008).

Capítulo 3 – Acessibilidade Tutorial

3.1 A tutoria no contexto histórico

Segundo Monroe (1983), na antiguidade, a educação assumia, para os povos primitivos, um caráter “estacionário e imitativo”, em que a transmissão da herança cultural se realizava pelos xamãs, curandeiros ou feiticeiros, considerados os “educadores”. Ao mesmo tempo, esses “professores” auxiliavam o aprendiz na interpretação da vida.

A transição da sociedade tribal primitiva para os estágios da civilização ocorreu com a formação de uma linguagem escrita, a partir da qual se estabeleceu o ensino formal ministrado pelo sacerdócio, que constituía uma classe especial de professores.

De acordo com Hadot (1995), na civilização grega, o nascimento das *Polis*, espaços onde se debatem os problemas de interesse comum, deu aos gregos “um grau de consciência de si mesmos, que não ocorrera antes em lugar algum”, e forma uma concepção de cultura e do lugar do indivíduo na sociedade, oportunizando o desenvolvimento individual do aprendiz. O ensino era ministrado pelos tutores, escolhidos pelos critérios da estima mútua, afetividade e amizade. Os tutores eram os responsáveis pela educação sobre honra, justiça, patriotismo, espírito de sacrifício, autodomínio e honestidade.

A educação romana contribuiu com uma postura pragmática, orientada pelo critério da utilidade e da eficácia. Preocupada com a formação do caráter moral, a educação era de responsabilidade da família e, secundariamente, da escola, que funcionava em casas particulares, ruas, praças ou edificações públicas, com um ensino considerado lúdico quando comparado à educação recebida no lar.

Conforme Manacorda (2000), ao discorrer sobre as origens do educador romano, diz que “provavelmente a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria família ao escravo mestre das crianças de várias *familie* (preceptor e tutor), ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola”(6:78). Geralmente,

esses mestres provinham da Grécia, transmitindo sua cultura aos romanos de forma servil.

No sul da Itália, no ano de 1224, constituiu-se a primeira universidade – a Universidade de Nápoles que conferia aos mestres e estudantes os privilégios do clero (isentando-o do serviço oficial, do serviço militar, de impostos contribuições) e a colação de grau, ou seja, a licença para ensinar, antes só conferida pela Igreja. Para obter o grau o aluno era obrigado, ao entrar na universidade, a ficar sob a responsabilidade de um mestre até dominar certas habilidades, como a leitura de textos, a definição de palavras, o significado de frases e outras. Quando adquiria esse domínio, ensinava, com a supervisão docente, a alunos mais jovens. Vê-se, assim, que o papel de tutor e monitor está presente na origem da universidade.

A educação jesuítica teve início em 1549, com a Companhia de Jesus, representante da igreja católica, fundada por Inácio de Loyola, em um contexto de reação da igreja católica à Reforma Protestante, sendo a protagonista do início de nossa história educacional, com hegemonia do ensino brasileiro até 1759, quando os padres jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal. Como apresentado nos filmes (DESMUNDO, 2003; HANS STADEN, 1999), essa época era constituída por hábitos e modos de vida rudimentares. Os europeus, considerados homens civilizados, eram tão primitivos quanto os próprios índios, sendo pessoas toscas e sem higiene, pois não tomavam banho, não trocavam e lavavam suas roupas, nem escovavam os dentes frequentemente. As habitações eram bastante precárias, feitas de madeira e palha, e o seu interior muito escuro, pois não havia janelas.

Inicialmente, os objetivos da Companhia Jesuítica fundamentavam-se em catequizar a partir do catecismo brasílico, constituído pelos sete sacramentos, os dez mandamentos, orações do Pai-Nosso e Ave-Maria e dos pecados veniais e mortais; e educar os índios, ensinando as primeiras letras (em português e tupi), como também a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã.

Os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum. Embora o processo de colonização tenha atuado como uma ferramenta de imposição cultural aos índios, como forma de exercer o domínio sobre eles, é por meio da Companhia de Jesus que a educação

brasileira desenvolveu-se, atendendo às necessidades da sociedade, dedicando-se a educar a elite e sendo também responsável pela integração da cultura europeia e indígena, disseminando-as pelos colégios e igrejas.

A educação, ainda hoje, não é prioridade, apresentando-se com fins políticos e estando, portanto, ligada aos interesses do Estado, que a direcionam de acordo com a política vigente. As escolas, na prática, mesmo que de forma dissimulada, não se comprometem em desenvolver a educação de qualidade ou a evolução do ser humano, mas, sim, o controle e o domínio cultural. Nota-se que a separação conceitual entre o fazer (técnico) e o pensar (acadêmico/intelectual) ainda permanece quando direcionamos nossos estudos para áreas técnicas ou acadêmicas, além disso, o capital cultural que as classes dominantes possuem ainda é usado como forma de dominação e manipulação sobre as massas populares.

3.2. Acessibilidade comunicacional e Linguística em língua de sinais

De acordo com o Decreto nº 5626/05, as pessoas surdas têm o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais na comunidade surda escolar, e da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. Valida-se como surdo por constituir-se através da cultura surda e da língua de sinais que lhe permite a experiência visual própria da alteridade surda. Desse modo, as pessoas surdas podem se desenvolver plenamente, dentro de suas especificidades, tal como qualquer outro ser humano.

Depreender que os sujeitos surdos são pessoas de direitos, principalmente o direito de usar sua língua materna, a língua de sinais, é fundamental para que a inclusão social seja, de fato, consolidada. Autores como Marin e Góes (2006) discutem a experiência de pessoas surdas em esfera de atividades do cotidiano, e Monteiro (2006) fundamenta sua pesquisa na história dos movimentos dos surdos e no reconhecimento da Libras no Brasil.

Perante o exposto, indaga-se: como se dá a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas?

Conforme Vygotsky (2001), citado por Lacerda (2006), a linguagem é essencial para atividade psíquica humana, pois é responsável pela estruturação dos processos cognitivos. Sem a linguagem não é possível a interação que é fundamental para a construção do conhecimento.

Para Strobel (2008, p.14)

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

A Língua de Sinais Brasileira é considerada como uma língua. É relevante salientar que língua e linguagem são conceitos constantemente confundidos, sendo elementos que juntos compõem todas as formas de comunicabilidade existentes. A particularização entre os dois é essencial ao entendimento de como cada um se apresenta e é utilizado nos mais diversos meios de comunicação. A linguagem é tudo aquilo utilizado para a transmissão de concepções, ideias, sentimentos, entre outros. Já a língua é um idioma, que por meio de conjuntos de sinais denominados signos verbais, apresenta-se nas formas escrita, oral e gestual, sendo um componente presente na linguagem.

Na opinião de Strobel (2008), a escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social de surdos, pois contribui e valoriza a identidade surda e sua cultura. A modalidade da escola bilíngue consiste na aprendizagem da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como língua secundária.

Em conformidade, Silva e Abreu (2018), toda comunidade necessita de uma cultura para formar sua identidade e por isso há uma necessidade de o surdo interagir com outros surdos, formando, assim, a construção da sua linguagem através da língua de sinais, valorizando suas identidades e costumes dentro da comunidade, intensificando cada vez mais a sua cultura.

A fim de que o surdo se reconheça como tal, é importante que este estabeleça contato com a comunidade surda, para que, desse modo, aconteça a identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, com a diferença de sua

condição. Pertencer à comunidade surda pode ser definido pelo domínio da língua de sinais e pelos sentimentos de identidade grupal, fatores que consideram a surdez como uma diferença e não como uma deficiência (PEREIRA, et al, 2011).

Nesse sentido, as associações de surdos têm um grande papel em sempre reunir interesses para se alcançar as metas e objetivos em comum. As comunidades e as associações de surdos, em concordância com Monteiro (2006), começaram a surgir no Brasil, na década de 1950, representando para as pessoas surdas um território livre do controle dos ouvintes, em que os surdos estabelecem intercâmbio cultural e linguístico e faziam uso da língua de sinais.

A Libras é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal; ao longo do território brasileiro, apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais de cada lugar. É uma língua autônoma, dotada de gramática específica estruturada nos diversos níveis linguísticos (GESSER, 2009).

Aqui, no Brasil, os movimentos das pessoas com deficiência foram significativos, e por seu intermédio houve o incentivo e a conscientização dos próprios grupos quanto à necessidade de participar e organizar ações coletivas que assegurassem seus direitos, e de assumir um novo posicionamento político-ideológico com vistas a transformar a forma pela qual eles foram, historicamente, olhados e concebidos: como “objeto de pena, devido à tragédia pessoal que os acometera”, visão esta que os reduzia “à condição de paciente que precisava ser diagnosticado e tratado para ser curado ou reabilitado” (BRITO, 2013, p.95). Foi o momento no qual os diferentes grupos puderam auto definir pessoas diferentes e reivindicar os mesmos direitos de qualquer cidadão brasileiro.

Prenunciadora nos movimentos em defesa dos direitos dos surdos, a Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) realizou ao longo dos anos várias ações que contribuíram para conquistas importantes como a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, a aproximação da comunidade surda com os esportes, a

criação de escolas regionais para surdos, entre outras. O trecho a seguir apresenta uma relação de ações desenvolvidas pela ASSP:

Três importantes movimentos surdos começaram, então, a ser delineados no mesmo período da história, tendo como protagonistas sujeitos que participavam da e/ou mantinham relação direta com a ASSP: a) a luta pelo reconhecimento da língua de sinais nos espaços escolares, pois se assistia a um novo e também negativo momento na educação de seus pares com a adoção da Comunicação Total; b) a oposição à Feneida, por meio da organização de nova ação coletiva que permitiu que, em 1986, os surdos assumissem a instituição, mostrando que eram perfeitamente capazes de gerir assuntos de seu próprio interesse (neste contexto a Feneida passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis); e c) a continuidade na luta pelo reconhecimento da CBDS pelo Conselho Nacional de Desporto, fato que veio a ocorrer em 1984, graças ao trabalho de todos como equipe. (FRAZÃO; LODI,2019).

3.3 Contraste da educação bilíngue e inclusiva

A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior. Já o decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) trata, entre outras providências, sobre educação de surdos, modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino e modos de prover acessibilidade linguística a eles, além da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas. Amplia-se, assim, a difusão da Libras e sinaliza-se o interesse pela formação de futuros profissionais cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos.

A linguagem e língua são pilares centrais em qualquer contexto educacional. Vygotsky (1998) aponta para a centralidade do uso de signos e instrumentos na constituição do sujeito, pois estes são mediadores – auxiliares – da atividade mental superior humana. Os signos são instrumentos psicológicos que colaboram e configuram as construções mentais, já que são orientados internamente. O processo contínuo de construção das significações nasce das experiências externas que se internalizam e constituem o indivíduo.

Conforme a Lei n.º 13.005, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), escolas brasileiras devem garantir um sistema inclusivo. Alunos entre 4 e 17 anos com necessidades especiais têm o direito de serem matriculados em classes comuns a todos.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, entre outras.

A mudança na LDB, a partir da Lei nº 14.191/2021, insere o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas, a fim de torná-lo uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. De acordo com a Agência Senado, “a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo.”

O ensino bilíngue garante que cada vez mais pessoas surdas tenham acesso à comunicação e entendimento no Brasil. Além disso, ele é importante para a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, o que ainda não acontece da maneira devida em nosso país.

Assim, destaca-se a proposta de atuação nas escolas de novos profissionais responsáveis pelo atendimento de alunos surdos: um professor especialista no ensino de português para surdos, um professor de Libras, e professor bilíngue, é um professor com formação em curso superior de pedagogia ou em licenciatura específica que atua no processo de ensino-aprendizagem em escolas bilíngues. No país, muitas escolas têm se organizado como escolas bilíngues, principalmente nos pares linguísticos em inglês e português, francês e português (MEGALE, 2005).

Capítulo 4 - Surdo cegueira em ambiente acadêmico na universidade

4.1 Alunos surdos e surdocegos na universidade

A previsão de acessibilidade nos processos seletivos é garantida tanto pela lei brasileira de inclusão (2015) quanto pela política de acessibilidade de cada universidade brasileira. Assim dizendo, as universidades precisam estar acessíveis, seguindo a legislação em vigor, para poderem oferecer seus cursos.

A presença de um estudante com deficiência redimensiona todo o processo de organização pedagógica, que precisa ter a acessibilidade como um princípio e um direito estabelecidos.

O acesso e a permanência, como aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização, restringem a sua importância a uma das faces da questão, que para Sobrinho (2010, p. 1226), deixa de retratar temas do valor público, da qualidade social e da pertinência. Numa análise mais pontual sobre as políticas de educação superior, refere que esta [...] “deve ser vista e organizada como um sistema articulado. Vale dizer que o tempo da educação é um tempo total, permanente, contínuo, pois a formação humana é um processo jamais concluído”.

O inacabamento é da essência humana, ainda que o discurso social tenda impingir-lo às classes sociais de baixa renda, fazendo crer que os pobres são imperfeitos, em oposição a uma falsa e ilusória completude dos indivíduos pertencentes aos segmentos ricos e poderosos. [...] A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea. (SOBRINHO,2010, p. 1226).

No âmbito filosófico, os ideais de inclusão social se afastam das concepções reducionistas de homem e de aprendizagem balizadas por fatores que prescrevem a hereditariedade e ambiente, imprescindíveis ao desenvolvimento humano, mas se aproximam do materialismo dialético, que considera o psiquismo do homem fruto das relações do indivíduo com a sociedade. Esta concepção considera as estruturas da consciência e do comportamento humano decorrente do processo de apropriação

pelo homem da experiência histórica e cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1993).

Buscar a democratização do acesso e a garantia de permanência dos estudantes em situação de deficiência na educação superior, bem como a qualidade científica e social desta educação têm sido recorrentes nas políticas educacionais. A participação de estudantes com deficiência em um contexto universitário não só qualifica as ações pedagógicas em termos de aprendizagem, como também auxilia no processo de aquisição dos outros discentes que convivem com a deficiência e a diferença do outro.

Pontua-se que a política de acessibilidade da UnB foi instituída, em 2019, e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito acadêmico e administrativo – entre elas, a própria adaptação de processos seletivos para ingresso de discentes com deficiência. À vista disso, esse documento é um marco na garantia de direitos para os estudantes com deficiência, e tem afirmado a acessibilidade como um direito fundamental para o acesso, a permanência e a progressão dos estudos na educação superior.

4.2 O que é surdocegueira?

No Brasil, de acordo com o censo 2010, 45,6 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, incluindo surdos e cegos, o que representa 23,91% da população, esse dado inclui, também, as pessoas que se declaram incapazes de ouvir, enxergar e andar.

Compreende-se por surdocegueira o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão). A combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação, necessidade de estimulação e de atendimentos educacionais específicos (Writer, 1987 e Maxson *et al.*, 2002).

Segundo McInnes (1999), para classificar uma pessoa como surda-cega é necessário que ela não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva ou não tenha audição suficiente para compensar a perda visual. Quando uma pessoa

atende a um ou a ambos os requisitos apontados, pode ser considerada surda-cega, com ou sem deficiências adicionais.

A surdocegueira foi conceitualizada em 1969 pelo *Bureau of Education for the Handicapped* – Departamento de Educação Especial americano – como:

[...] deficiência auditiva e visual, cuja combinação causa problemas tão graves de comunicação e outros problemas de desenvolvimento da educação, que não pode ser adequadamente acomodada nos programas de educação especial somente para crianças surdas ou para criança deficiente visual. (Dantona, 1976, p. 172).

Freeman (1979) comenta que os distintos graus de surdez e as inúmeras possibilidades de deficiência visual, quando aparecem associados, ocasionam, inicialmente, quadros específicos de comportamento, necessitando de atendimentos que respondam à especificidade apresentada pela pessoa.

Para Maia (2000), “[...] a surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perda de audição e visão, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância” (p.53).

É inadiável repensar a definição e a categorização dos surdos-cegos em dois níveis: o sensorial e o educacional. O primeiro descreve as características da deficiência, enquanto o segundo enfatiza o aspecto educacional, definindo qual o atendimento mais adequado à pessoa surda-cega.

O grupo *Liaison* de serviços aos surdos-cegos, no Reino Unido, aponta que:

[...] pessoas são surdocegas quando apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade. O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades severas visuais e auditivas de nascenças ou adquiridas na tenra infância e as que desenvolveram a deficiência na vida adulta. Deve igualmente incluir pessoas que, sofrendo de deficiência em um sentido, estão nos estados iniciais de uma dificuldade secundária com prognóstico de deterioração com o tempo. Deve ainda incluir aquelas pessoas cujo grau de dificuldade de visão ou audição é difícil de avaliar, mas que funcionam como deficientes visuais e auditivos (*apud* Amaral, 2002, p.123).

As perdas de audição variam em uma escala que vai desde a perda

insignificante até a profunda. O limiar a partir do qual uma pessoa começa a perceber os sons é estabelecido em decibéis (dB). O *Bureau International of Audiophonologie* (BIAP) e a portaria internacional ministerial nº 186, de 10/03/78, classificam a competência auditiva em:

1. Leve: competência auditiva no intervalo de 20 a 40 dB; impede a percepção da voz sussurrada.
2. Moderada: competência auditiva no intervalo de 40 a 70 dB; implica atraso do desenvolvimento da linguagem acompanhado de alterações articulatórias e dificuldades de discriminação auditiva.
3. Severa: competência auditiva no intervalo de 70 a 90 dB.
4. Profunda: competência auditiva superior a 90 dB.

Considera-se inserido no padrão de normalidade a audição que se apresenta no intervalo de 10 a 20 dB.

Barraga (1976, *apud* Kirk & Gallagher, 1991) distingue três tipos de deficiência visual.

O primeiro refere-se à incapacidade total ou quando se tem apenas percepção de luz sem projeção, havendo a substituição da visão. No segundo, diz-se que a pessoa possui visão parcial, sendo possível “[...] ver objetos e materiais a poucos centímetros ou, no máximo, a meio metro de distância [...]”. O terceiro grupo é caracterizado por crianças com visão reduzida: “[...] estas são consideradas com visão, se esta puder ser corrigida” (p.180).

Conforme a Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação (Brasil, 1995c), do ponto de vista educacional, a pessoa cega é a que necessita do sistema *Braille* para ler e escrever, enquanto a pessoa portadora de baixa visão consegue ler textos impressos à tinta, desde que sejam utilizados recursos adequados, como, por exemplo, a ampliação do material. Em relação ao ponderamento médico e oftalmológico, segundo Pavan-Langston (2001, p.4), a cegueira legal define-se pela “[...] acuidade visual passível de correção por óculos ou lentes de contato pa 20/200 (ou menos) em ambos os olhos ou campos visuais inferiores a 10 graus [...]”.

Percebe-se que as pessoas surdas-cegas são bastante heterogêneas quanto à estrutura, à dinâmica e às possibilidades de desenvolvimento. Mesmo sendo

heterogêneas, todas partilham o desafio da aprendizagem da comunicação e da mobilidade e suas implicações decorrentes dos comprometimentos auditivo e visual.

4.3. Libras tátil: definição

A Libras tátil – a propósito ainda não apresenta embasamento teórico de conceituação – é uma modalidade específica da Libras utilizada pelos surdocegos.

Sua denominação “tátil” diz respeito ao entendimento da sinalização através do sentido do tato. A sinalização nesta modalidade também é realizada no espaço neutro ou em contato com os pontos de articulação do corpo do sinalizador, mas o surdocego posiciona suas mãos de maneira estratégica, repousando as suas mãos sobre as mãos do sinalizador (geralmente um guia-intérprete) durante a comunicação, ou este o faz diretamente no próprio corpo da pessoa surdocega, em área determinada pelo próprio receptor. Assim, a pessoa com deficiência pode sentir os movimentos e fazer a interpretação da mensagem.

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, o que lhe permite transmitir a mensagem, descrever o ambiente, as pessoas e os fatos; contextualizar e guiar essas pessoas (WATANABE *et al.*, 2012).

Segundo Dalum (*apud* RAANES, 2011, p. 58, tradução nossa¹⁰), “quando duas pessoas surdocegas se comunicam por meio da língua de sinais tátil, é na maioria dos casos a quatro mãos”, fato que é justificado pelo autor pela proximidade entre os interlocutores. Essa citação chama a atenção para uma característica da libras tátil que já indica um aspecto relevante sobre o efeito da modalidade tátil em línguas sinalizadas. A libras, que é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira, constitui-se em uma modalidade comunicativa gesto-visual, por ser articulada gestualmente e percebida pela visão. Trata-se de uma língua que se caracteriza por ser natural e autônoma (GESSER, 2009).

A Língua Brasileira de Sinais também é usualmente considerada como uma das línguas da comunidade surdocega brasileira. No entanto, para os indivíduos

¹⁰ No original: “Når to døvblindeblevne kommunikerer gennem taktilt tegnsprog, foregår det i langt de flest tilfælde firhending”.

surdos que vão progressivamente perdendo os resíduos visuais e se tornando surdocegos, a modalidade comunicativa da Libras altera-se do canal gesto-visual para o canal gesto-tátil, gerando especificidades na percepção dos sinais e alterando componentes linguísticos da língua sinalizada que utilizam. O que determina as diferenças entre essas duas modalidades está na condição de percepção das pessoas surdocegas e não em sua condição de produção, tendo em vista que o surdocego pode produzir a Libras tal como as pessoas surdas (gestualmente), mas atribuem ao tato, ao invés da visão, a função de captar as informações linguísticas.

Segundo a pesquisa realizada por Oliveira e Lessa-de-Oliveira (2020), a maioria dos pesquisadores na área da surdocegueira referem-se a libras tátil como uma adaptação da libras, uma vez que consideram que a diferença entre ambas se restringe à mudança da percepção dos sinais, que deixa de ser visual e passa a ser tátil.

Verifica-se que, diante da necessidade de maior aproximação entre os interlocutores, há uma redução do espaço de sinalização, que deve limitar-se ao espaço entre as mãos do receptor ou a deslocamentos alcançáveis por essas mãos. Ainda que apresente semelhanças com o uso do espaço na Libras, a redução do espaço na Libras tátil impõe certos limites marcados não apenas pelo tamanho do espaço, mas principalmente pela forma de marcação e percepção dos pontos definidos nesse espaço, que agora é determinada pelas condições táteis.

Enquanto, na Libras, há a possibilidade de utilização de expressões não manuais para marcação de referentes, na Libras tátil tal marcação poderá ser feita por meio da apontação em espaço reduzido e ainda por meio da comunicação háptica. Segundo Bjorge e Rehder *apud* Canuto et al. (2019, p. 113), a comunicação háptica “[...] é um método específico de sinais de toque que se baseia em um conjunto fixo de sinais realizados de uma certa maneira e em uma ordem definida para fornecer informações visuais e ambientais e feedback social a um indivíduo surdocego. Assim, a comunicação háptica pode referenciar nas costas do surdocego o posicionamento de cada referente feito no espaço de sinalização da libras

favorecendo a percepção do espaço pelo toque que substitui a visão desses indivíduos.

A ampliação dos estudos linguísticos sobre a Libras tátil para elucidar os efeitos dessa modalidade sobre o espaço de sinalização se faz necessária. As funções do espaço de sinalização em libras tátil ainda não foram plenamente identificadas, assim como as diferenças no uso desse espaço por surdocegos congênitos e com surdocegueira adquirida, podendo ser foco de estudos futuros na área.

5. Considerações Finais

As múltiplas responsabilidades, atribuições e funções delegadas ao tutor nos espaços escolares balizam a reflexão sobre a formação do tutor para atender essa demanda.

Atualmente, a formação de tutores é um grande desafio para o ensino superior, na medida em que, esse profissional tem ganhado maior relevância por parte de cada vez mais autores, que destacam a sua importância para o sucesso dos cursos de graduação.

A compreensão de que a formação continuada insere-se como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do futuro docente é importante, mas não poderá ser entendida apenas como mera aprendizagem de novas técnicas, e, sim, ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descobertas, organização, revisão e construção teórica com objetivo de fundamentar e subsidiar a prática pedagógica.

A abordagem vygotskiana descreve que a interação de membros mais experientes com membros menos experientes de determinada cultura beneficia o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2007), o processo nomeado de internalização caracteriza-se como aquisição social, tem como ponto de partida o socialmente dado, e ocorre na medida em que processa-se opções feitas de acordo com vivências e possibilidades de troca e interação.

A interação do tutor com os estudantes agregada aos conteúdos, conceitos e realidades já conhecidos possibilitam a construção de saberes que podem permitir aos estudantes alcançarem novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio. O incentivo à interação é importante de forma que favoreça o estudante a se perceber como parte de um processo dinâmico de construção de conhecimentos.

A Libras não pode ser inculcada à força nas pessoas, elas devem desejá-la, devem ser motivadas a querê-la. Em relação ao ensino da Libras, a ênfase no vocabulário ainda é bastante comum. Os aprendizes são expostos à lista de sinais; esses sinais são depois, combinados em orações propostas pelo professor, as quais seguem uma ordem de complexidade crescente, das mais simples para as mais complexas.

A própria vida supõe a visão do existir do sujeito. Isso implica, profundamente, o processo da formação do futuro docente que liga ética e cuidado, enquanto coloca em evidência um ser humano que pensa ser possível sua participação e intervenção no mundo para melhorá-lo. Há no ser humano, uma vocação ontológica de fazer rupturas e movimentar a história, por ter consciência de que é a ação transformadora de hoje que constrói o amanhã.

Fica evidente o esforço em resgatar uma cultura de cuidado que favorece o conhecimento de si mesmo e de suas necessidades do homem, tanto na sua vida pessoal, quanto no bom exercício de qualquer função. O cuidado surge como um saber, em que o docente busca compreender a si mesmo e cuidar de suas próprias necessidades de auto aprimoramento. A sensibilidade é construída na relação e nem sempre se dá pela verbalização.

O cuidado permeado de sentidos e significados mostra a interface entre a Libras e a docência, por meio da autonomia, diálogo e responsabilidade como base de formação de profissionais escolares e alunos, o que implica uma constante reflexão crítica das práticas da formação do docente.

6. Referências Bibliográficas

- _____. Educação inclusiva: **será que sou a favor ou contra uma escola 1948**.2005.
- ALBIR, Amparo Hurtado. Aquisição da competência tradutória: **aspectos teóricos e didáticos**. In: PAGNO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.) Competência em tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-57.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- AUROUX, S. **Filosofia da linguagem**. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BATALHA, Maria Cristina; PONTES JR., Geraldo. **Tradução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BELLODI PL. Projeto – **Docentes Tutores** – Acadêmicos e seus padrinhos. (citado em: 23 jan 2022). Disponível em: URL: <http://medicina.ufg.br/tutores.html>
- BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. Absurdo ou lógica? **Os Surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- BRASIL Decreto de nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.
- Brasil. São Paulo. Ed. Papyrus, 2005.
- BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de língua sinais. **Tempo Brasileiro**: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995.
- CHAFE, Wallace. **Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago: University of Chicago Press. 1994. CROFT, William;
- CICCONE, M.M.C. **Comunicação total: introdução, estratégias: a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Art. 88

CROFT, William. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press. 2001.

CRUSE, D. Alan. **Cognitive linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2004. das Necessidades Educativas Especiais.

DASCAL, Marcelo. **Interpretando e compreensão**. Editora da Unisinos. São Leopoldo. 2007.

DAGUT, M. B. **Can metaphor be translated?** Babel: International Journal of Translation. v. 22, n. 1. p. 21-33, 1976.

de qualidade para todos??? In: Inclusão. Revista da Educação Especial.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área

DELBECQUE, N. **Linguística cognitiva**: compreender como funciona a linguagem. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ECO, Umberto. Quase a mesma coisa: experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007.

Dunya, 2005.

Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

EVANS, Vyvyan. **How words mean**: Lexical concepts, cognitive models and meaning construction. New York: Oxford University Press, 2009.

FAGUNDES, N.C; FRÓES BURNHAM, T. **Transdisciplinalidade, multirreferencialidade e currículo**. Rev. FAGED, n.5, p.39-55, 2001.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think**. New York: Basic Books, 2002.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 11, 2128 p.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin**

GADAMER, Hans-Georg. Wahrheit und methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (Tübingen 1960), Unverand. Nachdr. d. 3° Erw. Aufl. Tübingen, 1975.

GEERAERTS, Dirk. **Types of semantic information in dictionaries**. In: Robert F. Ilson (Ed.), A Sepctrum of lexicography. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 1-10.

GOFFMAN, E. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e ensino fundamental. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACHADO, Flávia M. A.; PRESTES, Gelça R. L. **LIBRAS**: Língua Brasileira de Sinais. Caxias do Sul: Educs, 2007.

MACHADO, Flavia Medeiros Álvaro; PRESTES, Gelça Regina Lusa. **LIBRAS**: língua brasileira de sinais. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

MAGALHÃES JR., Ewandro. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva and CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade**.
Cad. Pesquisa online.2010, vol.40,n.139, pp.45-61. ISSN 0100-1574.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100003>.

MANACORDA MA. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo (SP): Cortez; 2000.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Transcrição de dados de uma língua sinalizada:** um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: MIRANDA, Arlete A. Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** 2006
MONROE P.; **História da educação.** São Paulo (SP): Nacional; 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky:** Aprendizado e Desenvolvimento, um OLIVEIRA. Antônio Almeida de Oliveira. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

OVIDO, Alejandro. “Lengua de Señas”, “Lenguaje de Signos”, “Lenguaje Gestual”, “Lengua Manual”? Razones para **Escoger una Denominación.** In: El Bilinguismo dem los Sordos. Ministério Educacional Nacional - Instituto Nacional para Sordos. 1996.

PAZ, Octavio. **Traducción:** literatura y literalidad. Barcelona: Jusquets, 1981.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers.** Cambridge: Havard University Press,
PEREIRA, M. C. C. e NAKASATO, R. A Língua de Sinais em Funcionamento. Revista **Intercâmbio**, v. XI. São Paulo: programa de Estudos Pós graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP, 2002, p. 69-76.

PEREIRA, Maria Cristina da cunha... [et al.]. **LIBRAS:** conhecimento além dos sinais. 1. Ed. São Paulo; Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testagem linguística em língua de sinais:** as possibilidades para os intérpretes de Libras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Ângela. **Tradução e interpretação de língua de sinais:** técnicas e dinâmicas para cursos. Taboão da Serra. S.P. Cultura Surda, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas.** In: SKILIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos). Processo Sócio-Histórico. São Paulo. Ed. Scipione.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília. Editora: universidade de Brasília. 1986.

RIBOULET, Louis. **História da Pedagogia.** São Paulo. Editora coleção FTD. 1951.

SALLES, H. (Org.) **Bilinguismo e surdez:** questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. OUSTINOFF, Michael. Tradução: história, teorias e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SEDUC, Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar.** Fortaleza: Seduc, 2005, p. 24.

SHIMITT, Deonísio; LUCHI, Marcos. **LIBRAS:** Conhecer a cultura surda. Florianópolis-SC, UFSC, 2014.

TAVARES, Mariana Mello. **Educação inclusiva:** outros caminhos. Rio de Janeiro: TUXI, P. (2009) **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** (Dissertação de mestrado), Faculdade de educação – Universidade de Brasília, Brasil.

VANUCCHI, Aldo. **A Universidade comunitária**, o que é, como se faz. São Paulo. Editora: Loyola., 2004.

VIEIRA, João José de. **Deficiências e inclusão escolar**. São Paulo: Nacional,

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. In.