

DIFERENÇAS PRESENTES NA UFCG: A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA SURDA NO PPGLE¹

DIFFERENCES IN UFCG: AN EXPERIENCE OF INCLUSION OF A DEAF STUDENT AT THE PPGLE

Shirley Barbosa das Neves Porto²

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo³

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar⁴

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever o processo de inclusão da aluna Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar no PPGLE (Programa de pós-Graduação em Linguagem e Ensino) /UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). Para tal, consideramos que os processos de comunicação desenvolvidos precisam ser usados para auxiliar as pessoas surdas em sua comunicação no dia a dia, de maneira independente (Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05). Esses dispositivos legais reconhecem a Libras como meio de comunicação natural e legítimo dos surdos e asseguram o direito de usá-la perante a sociedade. Muitos surdos, entretanto, enfrentam barreiras de comunicação devido à ausência de compartilhamento linguístico em língua de sinais, no caso do Brasil, Libras, por parte da maioria da comunidade acadêmica que ainda os enxerga sob a ótica do paradigma clínico e do discurso da deficiência. Diante dessa realidade, apresentamos o caminho percorrido pelo PPGLE para inclusão da referida aluna, e elencamos ações que vemos como necessárias e urgentes de serem implementadas na UFCG.

Palavras-chave: Libras; surda; inclusão educacional

Abstract

The purpose of this paper is to describe the process of inclusion of student Girlaine Felisberto de Caldas

1 O artigo em tela é fruto da nossa participação no I Encontro de Inclusão no Ensino Superior da Universidade Federal de Campina Grande, acontecido no período de 29 e 30 de maio.

2 Doutora em Educação. Professora de Literatura geral e língua de sinais na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Brasil. E-mail: sbportoneves@gmail.com

3 Doutorado e Estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Brasil. E-mail: augusta.reinaldo@gmail.com

4 Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/Brasil. E-mail: girlainefca@gmail.com

Aguiar in PPGLE (Postgraduate Program in Language and Teaching) / UFCG (Federal University of Campina Grande). To this end, we consider that the communication processes developed need to be used to assist deaf people in their daily communication independently (Law 10.436 / 02 and Decree 5.626 / 05). These legal provisions recognize Libras as a natural and legitimate means of communication for the deaf and assure them the right to use it before society. Many deaf people, however, face communication barriers due to the absence of sign language linguistic sharing, in the case of Brazil, Libras, by the majority of the academic community that still sees them from the perspective of the clinical paradigm and disability discourse. Given this reality, we present the path taken by PPGLE to include this student, and list actions that we see as necessary and urgent to be implemented at UFCG.

Keywords: Libras; deaf; educational inclusion

Introdução

O texto em tela é a nossa tentativa de registro escrito de nossa comunicação apresentada no evento I Encontro de Inclusão no Ensino Superior, com o tema “O desafio da inclusão e da acessibilidade: direito dos estudantes, dever das instituições”. De modo semelhante, a construção desse artigo teve a distribuição das falas das três autoras.

Inicialmente, tratamos da importância do conhecimento das leis que garantem o direito à acessibilidade, tanto para os surdos, quanto para qualquer outra pessoa com deficiência; em seguida refletimos sobre o processo de inclusão vivido no PPGLE, com relação a participação nas aulas, reuniões de orientação e processo de tradução do texto escrito; por fim, enfocamos a necessidade de que haja um investimento no acesso pelos surdos à Língua Portuguesa como segunda língua, que facilitará sua presença e permanência e crescimento na academia.

Nossa fala se insere no contexto de luta contra a globalização, que em um movimento de alucinada selvageria econômica tenta engolir os movimentos locais de resistência para preservação de economias, culturas e identidades locais. A realidade dos surdos no cotidiano do ensino superior nos tem mostrado que há uma grande distância entre os discursos de inclusão propalados nas últimas duas décadas e a realidade social e educacional dos surdos nas universidades brasileiras, e mais especificamente na UFCG.

Vivemos, na atualidade, de discursos de direitos, mas estes, muitas vezes, não se efetivam. No caso dos surdos, o direito básico e inalienável a uma língua ainda é inacessível em muitos lugares do país. Ainda vivemos a realidade de inexistência de uma política linguística e de um modelo educacional que objetivamente respeite o surdo como diferente linguístico certamente contribui para a permanência dessa condição de exclusão da apropriação de uma primeira língua, que se reflete nas condições de carências estruturais para a inclusão desses

no ensino superior.

1. Reflexões iniciais

Para iniciarmos nossa apresentação recorreremos à reflexão construída por Skliar (2006) acerca da construção histórica que dividiu os humanos hierarquicamente em “normais” e “deficientes”.

Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude - sem dúvida do tipo racista - de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (Skliar, 2006, p.23).

De cunho segregacionista, essa visão não contribui para a aceitação e convívio com as diferenças que são parte da humanidade, pelo contrário, constroem barreiras simbólicas que acabam sendo impeditivas para a participação de quem não se constitui como alguém típico.

A partir dessa reflexão vimos o curta-metragem Engelleri Kaldir - engellerikaldir.com⁵, que traz um mundo organizado para as minorias. Assim, instalações arquitetônicas e produção tecnológica eram feitas para as minorias: anões, cadeirantes, surdos, cegos, etc.

A perspectiva do filme é que os expectadores desenvolvam empatia pela reflexão de que um mundo mais inclusivo significaria o favorecimento de todas as realidades: físicas, sensoriais e intelectuais, considerando as condições de convivência desses diferentes.

Com relação aos surdos, empreendemos um olhar para a realidade destes, conceituando-os como sujeitos de excelência visual e de baixa produtividade auditiva para o desenvolvimento linguístico em línguas orais⁶. Por isso, seu desenvolvimento pleno, como animal humano, constitui-se por meio da interação com o outro-linguístico-identitário-social-cultural surdo ou ouvinte, mediado pela língua de sinais brasileira (Libras).

De acordo com essa visão, sócio-antropológica, o sujeito surdo se constitui a partir da supercompensação do organismo (Vigotski, 1995). Os surdos se fazem a partir da organização da linguagem para uma comunicação na modalidade espacial-gestual-visual (Aguiar, 2019). “O ouvinte constrói seus significados de mundo pela audição, os surdos pela visão” (Perlin,

5 <https://www.youtube.com/watch?v=bLfDgpCLdRw>

6 A conceituação dos surdos, a partir desse ponto de vista, insere a surdez numa perspectiva epistemológica que não a restringe ao aspecto audiológico, pois que o discurso da deficiência auditiva, construído e cristalizado como verdade científica, produz(iu) para os surdos realidades sociais, linguísticas, educacionais de saber e poder desiguais, não diferentes.

1998, p.32 e 33). Nesse sentido, o surdo fala pelas mãos. Assim, estamos tratando de noções diferentes de sujeito e de fala. (Gesser, 2009).

Acreditamos que os saberes construídos sobre a surdez e as pessoas surdas fazem parte de um constructo teórico-discursivo, impregnado de determinada concepção de ciência e de saber. O contexto teórico hegemônico⁷, historicamente, produziu a ausência dos surdos como sujeitos, o que, objetiva e subjetivamente, os compara indevidamente com os ouvintes no que há de diferente entre os dois. No entanto, essa diferenciação não precisa ser feita, pois estes devem ser vistos a partir das similitudes de sua condição humana (Porto, 2014).

Em uma perspectiva oposta, há uma visão dos surdos como sujeitos ausentes, não só em termos de uma perspectiva hegemônica-conceitual, que o concebe colocando-o como incapaz auditivo; mas que também o constrói como alguém que precisa ser fisicamente invisibilizado, ou seja, que precisa sofrer apagamento pela existência adoção de um comportamento similar ao do ouvinte, falar a língua portuguesa como sendo a atitude social a ser seguida. Esse viés, majoritariamente adotado pela área clínica, historicamente, predomina com a perspectiva de que o não ouvir significa não falar e, conseqüentemente, o rótulo para essas pessoas é de deficiente auditivo.

Para Skliar (1998) há um termo que define esse olhar colonizador dos ouvintes para com os surdos, ouvintismo. Nesse sentido, ouvintismo é um termo que expressa a opressão sofrida pelos surdos em nome das verdades construídas acerca deles por um saber científico que legitimava apenas o modo de ser e existir dos ouvintes. São termos que apresentam o esforço dos ouvintes em manter os surdos no segundo lugar do par binário.

Skliar (1998) define como ouvintismo “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”. Naquele contexto de forte vivência ainda do oralismo – década de 90 do Século XX -, ele assentou o oralismo como sendo “a forma institucionalizada do ouvintismo”. (p.15)

As colocações de Skliar (1998) são muito valiosas aos estudos sobre a educação dos surdos, por sua atualidade. Nos dias de hoje, considerando o debate epistemológico que há na área da educação de surdos – modelo educacional bilíngüe versus modelo inclusivo-, é possível considerar o modelo de educação inclusiva como uma nova vestimenta para o ouvintismo e o oralismo, pois é uma perspectiva de educação que busca manter os surdos, seus modos de se verem e se narrarem subjugados ao que os ouvintes deliberam sobre o que é a surdez, ser surdo e como deve ser para estes as relações sociais e educacionais.

A educação inclusiva, enfim, perpetua “as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”. (Skliar, 1998, p. 15)

Por causa da visão clínica, a surdez, que gera a “grande dificuldade ou alguma dificuldade” de comunicação oral e vivência em um mundo organizado pela oralidade, está inscrita na

7 A perspectiva oralista, pela hegemonia da visão dos surdos como deficientes auditivos, não como surdos - sujeitos de excelência visual -, colocou-os na segunda coluna do par binário com os ouvintes.

ordem da dificuldade em escutar e ouvir, gerando a noção de deficiência.

Essa realidade conceitual legitima o par binário, que é uma construção do cientificismo ocidental que, constituído socialmente como verdade neutra, pois científica, institui uma classificação entre as pessoas. No primeiro lugar do par binário, é colocado o modelo, o normal. O segundo lugar, espaço político-discursivo de construção do resíduo, pertence, por oposição, aos que comparativamente são menos, uma vez que são a cópia mal feita, a anormalidade.

Diante de um viés discursivo valorização de humanidade, os surdos são colocados em um plano residual. Acreditamos que nosso papel é desestabilizar o conhecimento que está naturalizado sobre estes sujeitos em seu contexto histórico, social e cultural.

Pensar que o saber hegemônico sobre os surdos os vê sob o viés da negação de sua condição visual e os coloca em condição de subordinação com relação ao ouvinte significa para nós a necessidade de filiação a uma perspectiva teórica que nos permita pensá-los fora dessa relação de subordinação.

Avançamos na compreensão sobre as diferenças na legislação, mas ainda nossa sociedade é deficitária para a inclusão dessas pessoas. Skliar (2006) critica essa necessidade de uma legislação para alterar nossas concepções.

Quando de se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista. Isso, na minha opinião constitui uma metástase e não uma metamorfose educativa. (Skliar, 2006, p. 26).

Somos obrigados a incluir, isso demonstra a grande dificuldade de evolução de concepção da sociedade. As metáforas da metástase e metamorfose bem mostram como estamos longe de processos sociais realmente inclusivos.

A educação não resolveu e não resolverá as questões da sociedade, até porque ela, diferentemente do que propaga os falaciosos discursos inclusivos, não é “a” instância salvadora da humanidade, pois se constitui, primeiramente, como locus de perpetuação do status quo. Mas, certamente, pelas possibilidades transformadoras de seu cotidiano, a negação à participação efetiva neste sistema, em muito, limita as possibilidades de afirmação pessoal e social para os surdos.

Nossa proposta é apresentar possibilidades para uma realidade diferente e a adoção política do respeito a pessoa surda. Assim, na sequência apresentamos as especificadas da inclusão de Girlaine Aguiar como surda no PPGLE e na UFCG.

2. Ser surdo na UFCG: direito linguístico na legislação, acessibilidade e política de afirmação do PPGLE

Do ponto de vista da legislação, o Brasil tem dado grandes passos para a promoção da acessibilidade a todas as pessoas com deficiência. A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei da acessibilidade; a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras e o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras e a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Intérprete de Libras. Estas leis buscam construir acessibilidade, tanto para pessoas com qualquer deficiência, quanto para pessoas surdas, mais especificamente.

De acordo com a Lei da acessibilidade, o poder público deve promover a formação de intérpretes de língua de sinais, para que estas pessoas possam ter acesso a qualquer tipo de comunicação. Além disso, ainda de acordo com essa lei, deve ser garantido o direito à informação, através da eliminação de qualquer barreira que possa impedir a comunicação dessas pessoas e do estabelecimento de mecanismos que tornem a comunicação possível.

Ainda rementendo às conquistas da legislação, os locais de espetáculos, conferências e outros meios de comunicação coletiva, devem dispor de espaços reservados e específicos para pessoas com deficiência auditiva, que possibilitem como facilidade o acesso às informações divulgadas no evento.

A Lei de Libras, por sua vez, é um grande e importante marco na história da acessibilidade e da educação dos surdos no Brasil, pois é por meio dela que a sociedade brasileira reconhece a Libras como sendo a língua natural dos surdos e seu meio de comunicação legítimo.

O decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior. Todos os cursos devem ser promovidos por instituições credenciadas.

A formação dos intérpretes de Libras também é regulamentada pelo decreto 5.626/05, e explica que deve ser feita por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Quanto à inclusão da Libras, o decreto versa sobre o acesso das pessoas surdas à educação, que deve ser realizado por meio da Libras e da Língua Portuguesa, e para isso é necessário promover o ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, além da tradução e interpretação da Libras para o Português. Junto a isso, as instituições devem ser providas de intérpretes de Libras e de professores e instrutores.

Embora ainda não vejamos todos os aspectos das legislações em prática, não podemos desconsiderar o que já vem sendo feito, pois uma vez que se cumpre a lei, abre-se caminho para que os demais aspectos sejam também cumpridos.

É preciso, no entanto, que tenhamos a clareza de que o discurso educacional inclusivo está inserido no modelo hegemônico da política educacional brasileira e, na contra-mão,

coloca-se como luta do movimento surdo nacional a necessidade de inserção do modelo bilíngue de educação para surdos.

De acordo com Santos (2005), o movimento contra-hegemônico surgiu a partir do Fórum Social Mundial (FSM) como uma possibilidade de luta contra a globalização neoliberal. Nas palavras do autor:

Designamos por globalização contra-hegemônica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas.

A globalização contra-hegemônica centra-se nas lutas contra a exclusão social. Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, a globalização contra-hegemônica é animada por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos (Santos, 2005, p. 7).

Para compreender a luta contra-hegemônica da comunidade surda brasileira, precisamos refletir sobre a questão de produção dos documentos base para a construção da realidade educacional vivida por esses sujeitos no Brasil. Para tal, filiamo-nos à visão de Albuquerque (1999), que compreende os documentos legais como monumentos. Assim, buscamos entendê-los em suas formações discursivas, ou seja, em seus regimes de verdade. Veiga-Neto (2000, p. 56-57) coloca um regime de verdade como sendo “constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido”.

Entendemos que o regime de verdade que estabelece a visão em relação à pessoa surda como deficiente produziu a leitura simplória de uma ferramenta tão importante como a língua para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer pessoa, o que levou a equívocos em efeito cascata. Primeiro, na produção de textos fundamentais para a implantação de sistemas educacionais adequados à realidade linguística, identitária e cultural dos surdos, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994), numa perspectiva internacional, e a LDBEN 9394/96, no âmbito nacional; em seguida, a leitura destes documentos pelos gestores da educação brasileira, findaram no acatamento para a implementação de uma política de educação inclusiva pelas secretarias de educação dos estados e municípios que verdadeiramente não atende as condições dos surdos, no tocante ao seu desenvolvimento linguístico, identitário e cultural.

Temos, assim, uma política educacional instituída para os surdos, que em suas várias ações desrespeita a produção do conhecimento existente na área dos Estudos Surdos, visão também associada aos Estudos Culturais e, conseqüentemente, à implantação de um modelo educacional que vá ao encontro desses saberes.

O desencontro entre o conhecimento produzido nos âmbitos internacional e nacional é

patente nos resultados da política educacional construída. Na década de 1990, a educação de Surdos, apesar do fortalecimento teórico do modelo bilíngue como possibilidade, ainda se encontrava atrelada à educação especial e ao discurso da surdez como deficiência. Skliar (1999) é um dos primeiros estudiosos da área a apresentar a necessidade de retirar a pessoa surda do modelo conceitual lastrado na deficiência e a educação de Surdos do discurso da educação especial. Para esse autor, a quebra paradigmática e a ruptura epistemológica com o saber que compreende o surdo pela via da falta e a educação que lhe cabe pela perspectiva reabilitacional são as possibilidades de se poder produzir uma nova realidade política e educacional para esses sujeitos.

Dentro da lógica de uma realidade educacional a construir que se pretendia inclusiva, romanticamente, é possível ver na Declaração de Salamanca preceitos para a transformação do modelo educacional clínico-reabilitador para um que compreenda os surdos como usuários de línguas sinalizadas. No entanto, apesar de a Declaração colaborar para problematização do discurso da deficiência estabelecido, abrindo para a sociedade a possibilidade de compreensão dos surdos como pessoas constitutivamente diferentes, o tratamento dado a língua de sinais no referido documento pouco contribui para superação da visão de indivíduo cristalizada e historicamente naturalizada.

Acreditamos que a Declaração não se consubstancia como um documento revolucionário em termos de visão sobre os surdos, exatamente porque a perspectiva de sua construção é meramente de reforma.

Vemos que o texto da Declaração não alcança a compreensão do surdo como um sujeito, em primeira instância, visual, que se humaniza a partir da aquisição de língua de sinais, que é uma língua visual. A ausência desse olhar está presente no texto da Declaração, quando a mesma, ao mesmo tempo em que trata a língua de sinais como importante para seus usuários, a mantém apenas no nível de dispositivo pedagógico, lugar que tem lhe cabido na educação para surdos no Brasil.

Não é considerado nesse documento o conhecimento produzido sobre a centralidade da linguagem para a constituição humana, como mostram os estudos de Vigotski (2008) sobre a unidade entre o pensamento e a linguagem na significação da palavra.

No tocante à língua, elemento de efetivação de comunicação, para Vigotski (2008), não há como duas mentes se entenderem sem uma expressão mediadora composta por um sistema de signos. As línguas humanas são um sistema de signos, por exemplo, que, materializadas pela fala, constituem-se como a possibilidade para a efetivação consciente e propositada de experiência e pensamento.

Ainda para o autor, a ausência de um sistema de signos torna a comunicação possível primitiva e limitada. à palavra, nessa abordagem, pode ser corporificada por meio de quaisquer modalidades de construção conceitual: a oral-auditiva para os ouvintes ou a gestual-visual para os surdos.

Assim, entendemos que é por meio da língua de sinais que as identidades surdas se constituem, não, mera e binariamente, em oposição às identidades dos que não são surdos, os ouvintes, mas de modo relacional, constitutivas da consciência de como é ser surdo no mundo, em detrimento do mundo dos ouvintes.

Nesse sentido, os indivíduos ouvintes ou surdos, por meio do compartilhamento de uma mesma ambiência cultural, podem investir na modalidade mais adequada às suas condições biológico-culturais de significação linguística, constituindo as Línguas de Sinais, como a Libras, ou as Línguas Orais, como a Língua Portuguesa.

Portanto, as redes de relação formadas no contato com as comunidades culturais tanto desencadeiam o processo linguístico-conceitual, dando sentido e significado às línguas, como produzem a construção de processos identitários, num movimento espiralar e dinâmico.

Nesse contexto, é preciso ter clareza de que a relevância das línguas de sinais, como primeira língua (L1), foi contemplada pelos produtores da Declaração de Salamanca, no Artigo 2º, linhas de ação em nível nacional, no tópico A Política e Organização. Vejamos no texto original como esta condição é colocada:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (Declaração de Salamanca, no Artigo 2º)

No entanto, o papel de uma língua para seus usuários vai além da comunicação, fato desconsiderado na Declaração, haja vista o texto não inserir as necessidades identitárias e culturais dos surdos nas diretrizes estruturantes das escolas direcionadas a eles.

Ao que parece, a década de 1990 foi mesmo o período de preocupação com o efeito meramente produzido pelo discurso, ao invés da atuação para a transformação do real. Shiroma et al. (2002), ao apresentar os resultados de pesquisas sobre as condições das populações nos países da América Latina e Caribe e a proposta de atuação para a solução da situação produzida no período por agentes financeiros, como o Banco Mundial, mostra o desencontro entre os eixos problemas X soluções.

A título de exemplo, temos que a detecção dos baixos salários dos professores e a ausência de estímulo à carreira docente receberam do Banco Mundial, para alteração do quadro dado, a sugestão para a atuação sobre a gestão escolar. A detecção do aviltamento salarial não

recebeu como proposta para a transformação dos sistemas de ensino a valorização real da categoria por uma política de melhoria salarial e investimento na carreira. O não investimento real na mudança possibilitou apenas uma substituição no verniz das instituições e não a verdadeira transformação na educação nacional.

A perspectiva de raciocínio adotado por Shiroma (2002), para análise da construção da política educacional nacional, possibilita um paralelo para o exame da Declaração e da LDBEN 9394/96.

Esses documentos apresentam avanços e recuos flagrantes. Por exemplo, concordamos com Beyer (2005) que, do ponto de vista institucional, a Declaração de Salamanca rompe com o modelo clínico que aumentava o fosso da relação binária saúde-doença, normalidade-anormalidade e os modos terapêutico e pedagógico de atendimento educacional. No entanto, é preciso refletir que o modelo educacional para surdos, que considere sua condição de usuário da língua de sinais está longe de ser o inclusivista. É preciso se pensar na constituição de espaços educacionais que realmente contribuam para sua formação e fortalecimento cultural e identitário: um modelo bilíngue. Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca e a LDBEN não dão conta de uma proposta com esse alcance conceitual e social.

Como vimos anteriormente, ter uma língua é condição sine qua non para a humanização, uma vez que é pela/na língua que a voluntariedade e as identidades de uma cultura são construídas, inclusive a cultura surda (Vigotski, 2007).

Ao tratar especificamente do documento, considerado a Carta Magna da Educação do país, entendemos que a leitura da LDBEN/96, feita pelos responsáveis da organização da educação nacional, teve como foco, no Capítulo V, a ressignificação da proposta de educação especial. Houve uma tentativa de desarticular a ótica clínica, centrada na falta, que não produzia um espaço educacional de otimização da aprendizagem escolar, restringindo-se à reabilitação. Os elaboradores da LDBEN/96 desconsideraram os surdos e sua diferença linguística e cultural, seguindo a mesma trajetória delineada na Declaração de Salamanca.

Para as questões referentes ao posicionamento do PPGLE quanto à inclusão de sua primeira aluna com essa condição: Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar, apresentamos as conquistas os prejuízos vividos por ela devido às dificuldades estruturais da instituição.

Problematizar a política educacional para surdos assumida pelo Brasil na atualidade é relevante, pois ainda vivemos em um contexto de cristalização de verdades acerca dos surdos que os deixa à margem de decisões cruciais para seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

Em uma conjuntura de usufruto dos direitos linguísticos dos surdos, estabelecidos pelo reconhecimento da Libras como língua nacional, entendemos que estes precisam ser efetivados por um movimento de aproximação a esses sujeitos.

A Libras, como língua das comunidades surdas brasileiras, é um marco legal histórico

pouco valorizado pelos gestores da educação nacional. Nossa incursão pela realidade escolar vivida na UFCG nos possibilita acreditar que a efetivação da diferença linguística em um modelo educacional que atenda a essa condição, certamente, possibilita a desnaturalização da desigualdade comunicativa dos surdos, promovendo a alteridade linguística desses sujeitos.

Nesse sentido, filiamo-nos a Santos (2007), acreditando que, numa perspectiva de Ecologia de Saberes, uma instituição educacional que realmente se constitua como inclusiva para os surdos é aquela que reconhece a existência hegemônica de uma epistemologia e o que esta constrói acerca de seus educandos. Consciência esta que problematiza os discursos e práticas instituídos sobre o que produz uma hierarquia entre surdos e ouvintes, gerando reflexões sobre saberes contra-hegemônicos advindos das vivências apresentadas para o grupo dos educandos surdos e de leituras de perspectivas teóricas que contribuam para a afirmação dos surdos, em seus diversos aspectos.

De certo modo foi o que tentamos produzir com Girlaine no PPGLE. Aproveitamos e citamos como conquistas alcançadas duas decisões tomadas no âmbito do PPGLE e aqui apresentadas:

A primeira diz o respeito à Libras como primeira língua e ao Português como segunda língua da mestranda. Nos programas de pós-Graduação, de modo geral, as provas de proficiência em Língua Estrangeira, acontecem nas línguas clássicas: inglês, francês e espanhol. Compreendendo que a língua portuguesa representa para Girlaine uma segunda língua, o colegiado do PPGLE decidiu que esta tinha o direito de submissão da prova de proficiência em Língua Portuguesa. A partir daí foi constituída uma comissão para a elaboração de uma prova de proficiência, nos moldes do português para estrangeiros.

A segunda decisão consistiu na coorientação norteada pela Libras, pois devido a reduzida quantidade de intérpretes na UFCG, que é um problema estrutural, a discente teria, além de contar com a presença de intérpretes nas aulas, direito a este serviço nos encontros de orientação. Para tanto, o colegiado do Programa adotou a resolução de ofertar para aluna a orientação de sua pesquisa assessorada por uma professora coorientadora, proficiente em Libras. Seu papel, além de refletir sobre as questões da Libras em sua pesquisa, também consistiu na interpretação de encontros de orientação e na tradução para a língua portuguesa de sua dissertação, procedendo com a reescrita do texto original, marcadamente influenciado pela Libras.

Apesar do empenho da aluna e do Programa vários aspectos negativos originaram prejuízos. O principal esteve relacionado a carência do profissional intérprete. Assim por causa da disponibilidade parcial de intérprete da Libras nas aulas de mestrado e em eventos acadêmicos, a aluna teve que assistir aulas gravadas, ao invés de estar presente em sala, e não participou de eventos do Programa, como por exemplo, a reunião de acolhimento dos alunos em seu semestre de entrada e a palestra sobre a ABNT.

Frente a essa realidade e aproveitando esse relato, elencamos algumas ações que vemos

como necessárias e urgentes de serem implementadas na UFCG de modo que possamos ser uma universidade mais inclusiva para os surdos:

- Ampliar as vagas de intérpretes de Libras;
- Ampliar a oferta de cursos de Libras para funcionários e servidores tornando os ambientes linguisticamente acessíveis aos surdos;
- Incluir sinalização de acessibilidade linguística nos ambientes da UFCG⁸.
- Implantar uma política de oferta de língua portuguesa como segunda língua do surdo, pois sem proficiência nessa língua, os surdos não entram ou têm dificuldade de permanecer e concluir a pós-graduação de forma competente, porque a leitura garante o acesso aos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa.

3. Considerações finais

Diante do exposto, cabe aqui nossa atenção para refletir sobre o fato de que a falta de uma realidade educacionalmente inclusiva no ensino superior que propicie pensar o educando surdo gera não apenas a sua exclusão do sistema educacional, mas também determina sua invisibilidade como sujeito. Afinal, não pensamos sobre o que não conhecemos. O desconhecido é inexistente em nossas representações e em nosso sistema imaginário e simbólico.

Acreditamos que, para mudar isso, urge emprendermos a desestabilização dos conceitos presentes na área educacional, que foram historicamente naturalizados, dentre eles, os de pessoa surda como deficiente da audição e da linguagem. A filiação histórica da educação de surdos ao oralismo, modelo clínico, à educação especial e ao projeto de reabilitação, pós Congresso de Milão em 1888, produziu uma realidade hegemônica de negação da língua de sinais e à condição do surdo de se constituir por ela. Assim, é necessário um movimento para a ressignificação social e identitária desses sujeitos como surdos.

Para tal, dois movimentos são necessários. É necessário construirmos um primeiro movimento, o de abertura às possibilidades humanas, em especial, dos surdos como seres diversos entre si: negros, brancos, homens, mulheres, crianças, ricos, pobres, norte-americanos, latinos, europeus... (Dorziat, 2009), e isso significa que suas subjetividades são influenciadas

⁸ O símbolo Acessível em Libras foi criado pelo Centro de Comunicação (Cedecom) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O conceito do símbolo envolve a identificação da língua de sinais utilizada no Brasil. O símbolo, ao indicar um discurso em Libras, pode representar a presença de um interlocutor surdo, um ouvinte com fluência na língua ou um tradutor e intérprete de Libras. A cor azul foi escolhida para gerar identificação com os símbolos universais de acessibilidade além de representar a cor dos movimentos sociais dos surdos. Assim, entende-se que ao ver o símbolo Acessível em Libras os surdos sentem-se percebidos por uma a resolução atitudinal de inclusão, gerando pertencimento no ambiente acadêmico.

por esses diferentes lugares sociais, discursivos e geográficos. Um segundo movimento é a necessidade de um fechamento identitário contingente, como defende Moreira (2005), uma vez que os surdos têm aspectos em comum que os caracterizam, principalmente no tocante à língua de sinais, para que uma política da diferença possa ser construída.

Por fim, podemos perceber que ainda há muito caminho a ser percorrido para que a acessibilidade das pessoas surdas aconteça de maneira plena, pois ainda percebemos que há falta profissionais intérpretes da Libras para o atendimento específico à pessoa surda na UFCG. Porém, também não podemos deixar de considerar o que já tem sido feito e o quanto os avanços acessibilidade e inclusão poderão ajudar ainda mais as pessoas surdas no contexto acadêmico.

Referências

- Acessibilidade Brasil. *Tradutor Português X LIBRAS*. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=39>. Acesso em: 24 de abril de 2013.
- Aguiar, Girlaine Felisberto de Caldas (2019). *Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande.
- Brasil (2000). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.
- Brasil. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 20 de abril de 2017.
- Brasil. *Lei 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. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 23 de abril de 2001.
- Brasil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília - DF, nº 79, p.23, 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.html. Acesso em: 24 de abril de 2014.
- Dorziat, Ana (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis.
- Gesser, Audrei (2009). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola.

- Gomes, Rachel Colacique; GÓES, Adriana Ramos (2011). *E-ACESSIBILIDADE PARA SURDOS*. Revista Brasileira Tradução Visual, Vol. 7, No 7.
- Moreira, Antonio Flavio Barbosa (2005). Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: (Org.) Silveira. Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA. p. 123 – 143.
- Perlin, Gladis Teresinha Taschetto (1998). *História de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (mestrado de Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Porto Alegre.
- Porto, Shirley Barbosa das Neves (2014). *Sou surda e não sabia? Situação linguístico, cultura e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo.
- Skliar, Carlos (2006). A inclusão que é nossa, a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação:doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. p. 15 - 23.
- Vigotski, L.S (1995). *Fundamentos de Defectología*.Obras completas: Tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo e educación.