

A PANDEMIA E A “IN” SUSTENTABILIDADE DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: a Libras em foco na UFCG¹

THE PANDEMICS AND THE “UN” SUSTAINABILITY OF INCLUSION/EXCLUSION: Libras in focus at UFCG

Shirley Barbosa das Neves Porto²

RESUMO

Este é um artigo que se propõe a refletir sobre a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em duas seções: *A insustentabilidade da exclusão: desinstitucionalizar a Libras para democratizá-la*; e *A sustentabilidade da inclusão: ações começo, meio e fim*, para construção de uma universidade com uma Libras viva em seu cotidiano. A partir de um posicionamento freireano de tornar a esperança um verbo e de clássicos, como Skliar (1999 e 2006), Dorziat (2009) e Foucault (2010), esse texto tenta apresentar meus pontos de vista sobre as razões subjetivas e objetivas ainda existentes para estarmos tratando de inclusão como se não estivéssemos há quase trinta anos dos primeiros movimentos por ela e dezenove do reconhecimento da Libras como língua primeira (L1) da comunidade surda brasileira. Aqui penso a Libras na universidade a partir de uma proposta em três ações: início, meio e fim, que a desinstitucionaliza e a assume como língua viva.

Palavras-chave: Libras; democratização linguística; exclusão; inclusão.

ABSTRACT

This is a paper in which aims to reflect on the presence of Portuguese Sign Language (Libras) at the Federal University of Campina Grande (UFCG) in two sections: *The unsustainability of exclusion: de-institutionalise Libras to democratize it*; and *The sustainability of inclusion: beginning, middle and ending actions*, to the construction of a university with Libras in its everyday. From a Freire's position of turning hope into a verb and from classics, such as Skliar (1999 and 2006), Dorziat (2009) and Foucault (2010), this text tries to present views about subjective and objective reasons still existing to refer to inclusion, even though we have been discussing about inclusion for nearly thirty years from the first movements about these reasons and for nineteen years from the acknowledgement of Libras as the first language of Brazilian deaf community. In this paper, Libras at the university is thought from a proposal in three actions: beginning, middle and end, in which de-institutionalise it and assumes it as a living language.

Keywords: Libras; linguistic democratization; exclusion; inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Como primeiras palavras, considerando que este artigo materializa não apenas reflexões, mas também o tempo histórico em que elas acontecem, sinto a necessidade de retomar e reafirmar minha fala de abertura do II Encontro de Inclusão no Ensino Superior, acontecido em maio, além de

¹ Agradeço, à querida Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a primeira leitura deste artigo e suas sugestões, que em muito melhoraram a qualidade das ideias para democratização da Libras na UFCG.

² Doutora em Educação pela UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Professora de Libras e de Literatura em Libras no Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFCG.

deixar registrado nesse documento/monumento³ que estamos vivendo momentos dolorosos, opressivos e, escancaradamente, reificadores. Ainda renovamos nosso luto diariamente e, junto à tristeza sentida pelos mais de seiscentos mil mortos por covid-19 no Brasil⁴, tivemos por acréscimo, por causa da pandemia e de escolhas nas políticas social e econômica, a volta da fome, aumento dos desempregados e sucateamento de direitos de várias ordens.

Por estes aspectos e pelo que não cabe nesse texto, tenho utilizado um pensamento específico de Paulo Freire, mais como mantra que como citação teórica: “Em um país como o Brasil, manter a esperança é em si um ato revolucionário”.

Assim, se esperar é mais que resistir, é revolucionar, esse preâmbulo, antes de tocar no tema central do Encontro “*A pandemia e a “in” sustentabilidade da inclusão/exclusão*”, foi feito para expressar minha posição ontológica e epistemológica de que a vida produzida pelas escolhas da sociedade é contada pela história sob as perspectivas correntes porque não estamos conscientes de que opressão e libertação são um constructo indicotomizável de subjetividade e objetividade, consciência e mundo, como bem coloca Paulo Freire.

As decisões sobre sustentar a inclusão e dismantelar a exclusão são parte de escolhas subjetivas e objetivas que alimentam o coletivo na mesma medida que retroalimentam o individual para novas ações.

Portanto, o que me proponho a fazer neste texto é refletir sobre a inclusão da Libras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em duas seções: *A insustentabilidade da exclusão: desinstitucionalizar a Libras para democratizá-la* e *A sustentabilidade da inclusão: ações começo, meio e fim*, para construção de uma universidade que assume para si a necessidade e obrigação política de apoiar, criar, implementar e manter ações para um bilinguismo que torne o ensino superior também espaço existencial linguisticamente confortável para os surdos. Nelas, tentarei apresentar meus pontos de vista sobre as razões subjetivas e objetivas para ainda estarmos tratando de inclusão como se não estivéssemos há quase trinta anos dos primeiros movimentos pela inclusão⁵ e dezenove do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua primeira (L1) da comunidade surda brasileira.

³ Le Goff, 2013.

⁴ Dados do mês de novembro de 2021, localizados no site do Ministério da Saúde <https://covid.saude.gov.br/>.

⁵ Os primeiros documentos pela inclusão datam da década de 1990. Para a educação das pessoas com deficiência o marco é a Declaração de Salamanca (1994). Apesar da minha discordância desta categorização e de colocação dos

1.1 *A insustentabilidade da exclusão: desinstitucionalizar a Libras para democratizá-la na UFCG*

Inclusão e exclusão se materializam na sociedade a partir dos lugares historicamente adotados de categorização e classificação de pessoas para um ou para o outro lado do par normal/deficiente. Seus desdobramentos advêm dos mais diversos aspectos: políticas públicas, sistema legal, ações institucionais. Acontece que o que se desdobra em ações nasce de paradigmas que regem os comportamentos acerca dos surdos e da língua de sinais.

Acredito que os saberes construídos sobre a surdez, as pessoas surdas e a língua de sinais fazem parte de um constructo teórico-discursivo, impregnado de uma determinada concepção de ciência e de saber, a clínico-terapêutica. Esse contexto teórico hegemônico, historicamente, produziu a ausência dos surdos como sujeitos que, objetiva e subjetivamente, não precisam ser comparados com os ouvintes no que há de diferente entre os dois, mas podem ser vistos a partir das similitudes de sua condição humana.

Nesse sentido, nas concepções acerca dos surdos e da língua de sinais estão a chave para que políticas públicas, legislação e ações institucionais deixem de ser projetos para surdos e passem a ser planejamento e atitude para a construção de uma sociedade, no nosso caso mais explícito, de uma universidade inclusiva, por agir para a cada dia estar mais próxima de uma universidade que sendo mais bilíngue-bicultural não é uma universidade de ouvintes que tem surdos nela, mas que se constitui, efetivamente, como universidade de todos. Afinal, no CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, Seção I, DA EDUCAÇÃO, Art. 205, da Constituição Federal temos a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). No mesmo artigo ainda temos que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ainda chamando a Carta Magna como documento regulador para assunção de uma consciência de necessidade de mudança paradigmática podemos utilizar o Art. 206, incisos I e II,

surdos sob a égide destes discursos, não é possível fugir aos regimes discursivos e definições impostas pelos/nos documentos.

para os quais “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988).

Para os surdos a aproximação de igualdade de condições de acesso e permanência na universidade, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento se dará, sempre, quanto maiores forem os lugares de utilização da Libras.

Nesse sentido, há que a universidade construir conscientemente um movimento para a quebra paradigmática da visão sobre a Libras⁶. Para isso, é preciso mudar a visão sobre seus usuários nativos, os surdos. Assim, será pela reformulação da visão sobre os surdos que a língua materializada na modalidade espaço-gestual-visual⁷ também terá resignificação, mas, possivelmente, não pelos mesmos moldes historicamente utilizados, pois participo do posicionamento de Skliar (2006) quando diz:

Não concordo com as ideias atuais de formação que conservam intactas as mesmas estratégias e os mesmos textos que criticamos desde sempre, pois as considero invenções, estereótipos, traduções e fixações da alteridade. Esses são modos coloniais que se referem ao outro, seja quem for esse outro, impunemente, como outro incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido - ao mesmo (p. 31 e 32).

Nessa perspectiva de quebra, inclusive, de modos de formação, por tratarmos de um movimento que investe na revolução de estruturas conceituais dentro da universidade, se faz necessário que a produção da mudança advinha da criação de espaços de conversa, estudo e discussões que coloquem em xeque a concepção cristalizada da pessoa surda como deficiente⁸ e da Libras como língua apenas dos surdos, pois a reflexão e o pensamento crítico são os vetores para tornar a exclusão insustentável a partir do pensamento que a Libras é língua para todos.

Assim, uma primeira compreensão pessoal, atitudinal e institucional necessária é a de que a inclusão da língua de sinais (LS) apenas no plano da legalidade, não como direito inalienável, não constrói espaços verdadeiramente inclusivos, pois na ação advinda apenas por causa da

⁶ A Libras foi reconhecida como língua da comunidade surda brasileira pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

⁷ Aguiar (2019).

⁸ Nos documentos e nos movimentos da sociedade civil, o termo utilizado é “pessoa surda”, mas como estamos lidando discursivamente com o que se materializa em atitude, não utilizar ‘deficiente’ no contexto da reflexão construída seria mero eufemismo. Por isso, a opção, mesmo que desconfortável, de uso do termo.

determinação da lei espera-se que agentes específicos atuem, os intérpretes, não sendo a Libras assumida como língua presente em todos os espaços da instituição.

No entanto, para posicionamentos, é necessário alterar a concepção de surdez e isso implica produzir condições reflexivas, que pensem os surdos pela perspectiva da diferença política, não de um “diferencialismo” criado para dividir, categorizar e classificar as pessoas.

Skliar (2006) explica as terminologias e as concepções que delas elas subjazem do seguinte modo:

Parece-me crucial neste ponto traçar um rápido esclarecimento sobre esta questão, pois está se traduzindo e confundindo tragicamente, no contexto pedagógico, a(s) “diferença(s)” com o(s) “diferente(s)”.

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.

A meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificada – diferenças. Mas o fato de traduzir algumas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc. (p. 23)

Nesse sentido, a surdez como diferença política exige que as identidades dos surdos sejam compreendidas como parte deles e como construídas e construtoras da língua de sinais. Desse modo, as relações de poder, ao serem colocadas “no centro da discussão” (Skliar, 1999, p. 11), oportunizam aos surdos muito mais da vida que apenas sobreviver às barreiras de acesso ao mundo simbólico, às informações, aos ditames dos ouvintes, mas ter na e pela Libras espaço para ser, dizer e agir como partícipes da sociedade que devem ser.

Compreender a surdez e o surdo pela perspectiva da diferença cobra que as atitudes institucionais tornem a Libras mais que dispositivo pedagógico que atende ao projeto inclusivista de colocar os surdos nas salas com os ouvintes, cobra “desinstitucionalizar” a Libras, tratando sua inserção como obrigação para mudança linguística do coletivo, investindo para que ele torne-se bilíngue.

Pensar que, apesar dos avanços das últimas décadas, a Libras é uma língua institucionalizada significa assumir que ainda estamos socialmente distantes de uma realidade inclusiva para os

surdos. Estamos em dois mil e vinte e um e falas da surdez como deficiência, resistências sobre o lugar do surdo como pensadores de sua língua, identidade e cultura ainda estão presentes na academia. Ainda vive-se uma relação de poder e saber engendrando dispositivos institucionais que criam o regime de normalidade ouvinte e o enquadramento dos surdos em modelos educacionais produtores de invisibilidade destes sujeitos.

Nesse contexto, é possível dizer que o marco legal da educação inclusiva, apesar da legislação que reconhece a Libras, produz controle social e discursos de exclusão e inclusão acerca dos surdos com o mesmo objetivo, a manutenção do *status quo* ouvintista.

Pensar a invisibilidade dos surdos como uma produção do modelo de sociedade excludente põe sob necessidade de reflexão a produção do projeto educacional atual, que objetiva atender a uma diversidade imensa de sujeitos, através de uma única ação, a inclusão de todos na escola, sem considerar que o caso dos surdos é de assumir uma reconstrução linguística nacional que rompe com a história monolinguista aqui enraizada para criar um novo modelo comunicativo que é bilíngue, quiçá, plurilíngue.

Parece profícuo um trabalho de localização de similaridades entre os modelos de controle e do processo educacional proposto para os surdos que limita sua inclusão ao uso dos intérpretes. Para Foucault (2010), exclusão e inclusão são ações de controle social e não se constituem meramente como um par binário, pois, historicamente, a exclusão serve bem quando é possível a implementação de políticas defensivas que, pela retirada, limpeza, higienização dos sujeitos desviantes ou anormais da sociedade, deixa-a homogênea.

No entanto, quando a exclusão não é mais possível para o controle social, a estratégia utilizada para o controle é a da produção da inclusão. Nesse contexto, a aproximação e o conhecimento acerca dos desviantes e anormais se constituem como outra vertente de controle, uma vez que é um conhecimento que legitima o controle político dos corpos, por definições das ações familiares e escolares.

Nessa direção, é preciso ações em dois passos, o primeiro de assumir institucionalmente que há uma modelo educacional na atualidade, configurado por opressões, omissões, expropriações de uma condição de surdo positiva, afirmativa e empoderada e, nesse movimento reflexivo, frente à convicção de que os surdos são corpos “incorrigíveis” e desejosos de permanecê-lo, analisar as condições de experimentos de democratização da Libras na universidade, não apenas no aspecto educacional, mas na totalidade das relações entre surdos e ouvintes. Isso significa compartilhar a

Libras, sendo necessário “adquirir valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios dos surdos” (Aguiar, 2019. p. 25). O investimento está na busca de disseminação da necessidade de aprendizado pela perspectiva de compreensão da alteridade surda e sua capacidade de produção linguística espaço-gestual-visual, por isso:

O ouvinte, para aprender Libras, precisa de disposição, vontade de aprendizado e ajustamento do cérebro para transformação de movimentos gestuais, expressões faciais/corporais em informação linguística, configurando-se esta língua, além de L2, em modalidade 2 (M2). Como L2, a Libras obriga o aprendiz ouvinte a inteirar-se da cultura e do estilo de vida dos surdos. Como M2 para os ouvintes, ou seja, língua espaço-gestual-visual é preciso ensiná-la considerando a acomodação linguística (M2) para a informação espacial, manual e visual, pouco vivenciada entre esse público, notadamente acostumado com a modalidade oral-auditiva (M1) (Aguiar, 2019. p. 25).

Assim, a (in)sustentabilidade da exclusão se dará contínua e efetivamente pela escolha de forças que operam para o interesse e investimento coletivo no aprendizado da língua brasileira de sinais.

O segundo passo, advindo do primeiro, é assumir a necessidade de planejamento e construção de um projeto de bilinguismo para a instituição.

2. A sustentabilidade da inclusão: ações começo, meio e fim

Os surdos lutam pelo protagonismo surdo e pela construção de espaços linguísticos nos quais possam ter garantias e uma vivência coletiva que lhes possibilite desenvolvimento linguístico e a construção de identidade cultural surda. Não uma identidade apagada por uma evocação de um surdo abstrato, mas pela compreensão de sua constituição como sujeito, como “pessoas que fazem parte de diferentes estruturas materiais, representam papéis sociais diversos e são possuidores de uma rica e criativa linguagem: a LS” (Dorziat, 2009. p. 73). Surdos que lutam pelo acesso à Libras e pela vida por meio dela.

Para estes, o desenvolvimento linguístico e a construção de identidade cultural surda são possíveis de serem vivenciados no sistema educacional de modos diferentes. Na educação infantil e educação básica (ensino fundamental e médio), o que se requer é que as crianças e adolescentes surdos estudem em escolas específicas para surdos, de modo a terem seus pares surdos como modelos para essas fases da vida, pois, como ainda somos um país no qual o esfacelamento das

comunidades surdas e o desconhecimento da Libras por surdos e ouvintes é muito grande, a invisibilidade destes como minoria linguística e cultural impera. Nesse sentido, será por vias de criação de polos linguísticos-identitários-culturais – escolas bilíngues específicas para surdos - que, em grande parte do país, oásis comunicativos diminuirão a exclusão ainda presente de forma brutal para muitos surdos.

A função destes polos linguísticos-identitários-culturais é estruturante para o desenvolvimento das crianças surdas, pois compartilho com Dorziat (2009) a ideia de que:

A LS, enquanto aspecto imprescindível ao desenvolvimento dos Surdos, por ser a linguagem base de sustentação das relações humanas, é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Esse forma visuo-espacial de apreensão e de elaboração de conceitos é um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a Cultura Surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos Surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o visuogestual e a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua.

Logicamente, a partir de um desenvolvimento linguístico natural, outras características podem emergir, determinando formas dialetais diferentes, em consonância com as condições socioeconômicas e geográficas de cada indivíduo Surdo (Dorziat, 2009. p. 73).

No ensino superior, por se tratar de adultos, o contexto de inclusão deveria acontecer por meio de ações distintas e coordenadas de criação da presença da Libras no espaço acadêmico, em níveis diferenciados de inserção da língua na comunidade acadêmica.

Como *ação começo*, a universidade precisaria rever-se em suas concepções sobre a Libras e os surdos e, assim, ajustar atitudes e padrões de comportamentos nas suas instâncias administrativa e pedagógica. Essa revisão paradigmática causaria impacto direto em seus segmentos, alunos, professores e servidores técnico-administrativos, conseqüentemente, em seus indicadores de desempenho e construção de conhecimentos.

Reconfigurar procedimentos com relação às pessoas, principalmente as que integram seu cotidiano, é mais que uma necessidade, é uma exigência. Como instituição formadora e formativa, a universidade precisa se constituir a partir de um cotidiano mais democrático, no caso específico do projeto de democratização da Libras, por meio de ações que aproximem surdos e ouvintes por meio do uso da Libras em suas várias instâncias e setores.

É preciso deixar de pensar que a Libras é uma necessidade apenas dos surdos ou daqueles que estão a eles diretamente relacionados. A democratização da comunicação não é uma necessidade apenas dos surdos, é também dos ouvintes, pois possibilita-lhes espaços de inserção comunicativa com os surdos e torna a todos mais participativos e presentes na instituição. Inclusive colocando luz sobre como os diferentes discursos sobre a LS guardam em si sementes de uma tolerante convivência que, na verdade, se constitui como morte para possibilidades reais de mudança, pois têm como limite existencial apenas a aceitação da convivência física, nada mais. (Dorziat, 2009)

É fundamental a construção de uma atitude institucional que respeite a Libras como língua de seus docentes e discentes surdos, mas também como língua necessária de compartilhamento linguístico entre ouvintes e surdos, tornando os primeiros mais autônomos nas relações com os surdos, na mesma medida que efetivamente cria uma cultura linguisticamente inclusiva para todos, pois é premente para tornar a inclusão dos surdos sustentável “desconstruir a lógica existente e reinventar nova lógica de convivência social” (Dorziat, 2009. p. 21).

Nesse sentido, é preciso orquestrar movimentos interligados que retroalimentem a construção de uma universidade que, sendo mais democrática linguisticamente, não desconsideraria as necessidades comunicativas dos que fazem parte da instituição, sejam estes surdos ou ouvintes, desde a reitoria até os servidores terceirizados de portaria e refeitório.

Assim, em parte deste movimento estaria a *ação meio*, que se configuraria pela democratização linguística e ensino de Libras para servidores. Para tal, seria necessário a criação de um programa de ensino de Libras vinculado a um cronograma de disseminação e aprofundamento do aprendizado da Libras de médio prazo para a instituição. A ministração das aulas deveria atender a um levantamento da demanda de contato com os surdos e norteamto pelos gêneros e esferas comunicativas a serem estudadas por setor e atividade nele desenvolvida.

Para tornar o processo de aprendizagem da Libras real é preciso planejar a partir de norteadores de ensino já existentes. Para o ensino de línguas estrangeiras (LE) ou como segunda língua (L2) orais existe o Quadro Europeu Comum de Referência (QEER).

De acordo com Sousa et al (2020) os Quadros não são normativos e não objetivam engessar práticas de ensino e aprendizagem, também não são prescritivos do que se deve estudar, todavia se constituem como colaboradores para a aprendizagem das línguas, uma vez que a partir deles é possível uma descrição com o que:

os aprendizes devem aprender a fazer para usar uma língua com fins comunicativos e quais conhecimentos e habilidades eles precisam desenvolver para agir/comunicar de forma eficiente, abordando, inclusive, questões culturais do contexto da L2/LE. O quadro também estabelece níveis de proficiência que permitem avaliar e medir o progresso dos estudantes em cada estágio da aprendizagem da L2/LE e ao longo de sua vida enquanto aprendizes dessa língua (p. 4).

Nesse contexto, e considerando as línguas a serem aprendidas como vivas, dois objetivos principais foram definidos para o Quadro e são citados por Sousa et al. (2020):

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre questões como:

- O que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
- O que nos permite agir assim?
- O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?

• Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efetivo da língua estrangeira?

- Como se processa a aprendizagem da língua?
- Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?

2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 11). (Sousa et al, 2020 p. 4)

Para línguas de sinais, no âmbito internacional, foi criado o *ProSign*, para referência para o ensino de línguas de sinais europeias. Ainda de acordo com Sousa et al (2020):

Foi uma tarefa complexa da equipe para assegurar que os descritores pensados inicialmente para o QEQR descrevessem uma progressão gradual para línguas de modalidade visual-gestual sem a modalidade escrita. Enquanto alguns descritores do QEQR tiveram de sofrer pequenas adaptações na descrição, outros sofreram uma reestruturação a fim de se adequarem à modalidade específica das línguas de sinais. Além disso, foram tomadas como base pesquisas na área de linguística e aquisição de línguas de sinais como segunda língua para se estabelecer os descritores para a proficiência em língua de sinais. Foi realizado um grande encontro em 2015, na Áustria, para a validação desses descritores e foram realizadas consultas a professores experientes de língua de sinais como segunda língua que não estavam no encontro. (p. 5)

Assim, ainda de acordo com o referencial que sustenta a proposição do ensino de Libras no âmbito da UFCG, a complexa tarefa de criação do Quadro Comum para as línguas de sinais objetivou que:

os organizadores da aprendizagem das línguas se baseiem nas “[...] necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes”, respondendo a questões como:

- O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?
- O que é que eles precisam aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
- O que é que os leva a aprender?
- Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?
- Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?
- Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
- Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua? (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 12). (Sousa et al., 2020, p. 4)

Em nível nacional, o Quadro de Referência da Libras como L2, criado pela equipe que ora referencio (Sousa et al., 2020) se configura como diretriz para formação de professores e intérpretes de Libras e para professores bilíngues de escolas para surdos (Sousa et al., 2020), mas pode ser estudado e adotado por instituições que ensejem a democratização da LS no seu cotidiano.

Quanto à *ação fim*, de médio e longo prazos, cabe a manutenção dos estudos, debates e diálogos que alimentam os posicionamentos e reavivam a presença da consciência da diferença. Para Skliar (2006), a presença do movimento de novos sentidos e sensibilidades abre os espaços necessários para as mudanças. No texto “A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”” ele fala aos professores, mas creio que cabe para todos, administração, técnicos administrativos, porteiros, zeladoras, cozinheiros, enfim, para toda a comunidade acadêmica, não apenas da minha universidade, mas de toda instituição que queira construir uma nova história com os surdos e a Libras:

Se o(a) professor(a) se dispusesse a me ouvir, eu lhe diria que não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidade. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia, uma impostura cultural. Não se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas. O (a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. Que não se trata simplesmente de entender a inclusão como uma preocupação de “hospedar” ao outro e impor-lhe, como bem nos diz

Jacques Derrida (2003), as leis da hospitalidade que tornam hostilidade: a imposição da língua “única”, o comportamento considerado “normal”, a aprendizagem “eficiente”, a sexualidade “correta” etc. Diria que não se transforme em um típico funcionário da alfândega, que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre exclusão e inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose. Finalmente, lembraria a esse(a) professor(a) aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação: a arte de rebatizamentos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo (p. 33).

Assim, a sustentabilidade da inclusão será construída dia a dia pela assunção do surdo real e da Libras viva. Não é hospedando o surdo como um estrangeiro do contexto acadêmico que se cria a inclusão, mas sim, por meio de uma nova cultura social de comunicação, da metamorfose da academia que, aprendendo a sentir a Libras como sua, contribuirá, a partir de si, para a revolução da inclusão dos surdos na sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo das laudas aqui postas foi refletir e compartilhar meu olhar sobre os motivos pelos quais a universidade, apesar de ter da sociedade a outorga de *locus* de construção de conhecimentos e soluções, no caso da Libras e conseqüentemente dos surdos, seus usuários nativos, ainda é um ambiente linguisticamente excludente. Como texto também propositivo trago que a exclusão não se tornará insustentável sem ação decisiva e decidida de mudança das concepções historicamente cristalizadas sobre essa questão. Do mesmo modo, a inclusão jamais se sustentará sem planejamento, estudo e assunção da Libras como língua necessária para todos (querendo com esse termo trazer outras diferenças também presentes e invisibilizadas) na instituição.

À guisa de conclusão, cabe a mim a esperança, ainda como verbo, de poder ser, na universidade, como as águas que correm pelas pedras e conseguem, pela constância, nelas abrir reentrâncias.

REFERÊNCIAS:

Aguiar, G. F. de C. (2019). *Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso*. [Dissertação de Mestrado, Campina Grande. Universidade Federal de Campina Grande]. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/5996/1/GIRLAINE%20FELISBERTO%2>

ODE%20CALDAS%20AGUIAR%20%E2%80%93%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%28PPGLE%29%202019.pdf

Constituição Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (1994). <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Decreto 5.626, 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, Brasília, 2005. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

Dorziat, A. (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2010). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*; Tradução E. Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Coleção Obras de Michel Foucault.

Le Goff, J. (2013). *História e memória*. (7a ed.), revista. Campinas: Editora Unicamp.

Lei da Libras, (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Skliar, C. (1999). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. v. 1. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus editorial, 15-34.

Sousa, A. N. de., Lohn, J. T., Quadros, R. M. de., Dias, L., Neves, N., & Gusmão, G. (2020). *Quadro de referência da Libras como L2: marco de referência de Libras como L2*. Dossiê - Forum linguístico, Florianópolis, 17(4), 5488-550. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339>