

INCLUSÃO DE SURDOS EM ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Projeto Novos Talentos/UFMT/Capes

*Tânia Maria de Lima*¹

*Luciene Bena Bolonbeis*²

*Débora Regina da Costa Vieira*³

RESUMO

Este trabalho analisa propostas de inclusão de estudantes e professores surdos nas atividades do projeto *Rede de estudos e colaboração para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica*, desenvolvido pela UFMT, no contexto do Programa Novos Talentos/Capes. As análises, fundamentadas em relatos de pessoas surdas que integram o projeto, indicam que as atividades de extensão universitária em pauta promovem avanços na perspectiva de inclusão de surdos no ambiente universitário. No entanto, é preciso intensificar ações que favoreçam a aprendizagem de Libras pelos ouvintes para facilitar o diálogo, a interação e a compreensão de proposições e conceitos por todos.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Extensão; Inclusão; Surdos.

1 Doutora em Educação. Docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. tmlima@ufmt.br

2 Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Professora no Ceaada. benabolonheis@hotmail.com

3 Graduada em Letras. Especialista em Educação Especial. Professora no Ceaada. debora-rcv@hotmail.com

ABSTRACT

This paper analyzes proposals for inclusion of deaf teachers and students in the activities of the Rede Project of studies and collaboration for social inclusion and development of scientific culture, developed by UFMT, in the context of the New Talent Program /Capes. The analysis, based on reports of deaf people that integrate the project, indicate that this activities of University extension promote advances in prospect of inclusion of the deaf in the University environment. However, it is necessary to intensify actions to promote the learning of Brazilian Sign Language by listeners to facilitate dialogue, interaction and understanding of all concepts and propositions.

KEYWORDS: University; Extension; Inclusion; Deaf.

Inclusão escolar de surdos

No Brasil, a inclusão escolar de pessoas que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se em palavra de ordem das atuais políticas oficiais. A igualdade de direitos de acesso à escola é um princípio assegurado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e em outros textos oficiais. O novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de junho de 2014, reiterou o princípio da inclusão escolar ao estabelecer como uma das suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva, a Meta 4 do PNE tratou especificamente do AEE na educação básica, definindo dezenove estratégias para efetivação da política nacional de inclusão escolar. A estratégia 4.8 garante a oferta da educação inclusiva e veda a exclusão do ensino regular, prevendo a promoção de articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.

O novo PNE chama atenção para a necessidade de a educação especial se fazer presente nos cursos de licenciaturas e nos demais cursos de formação para profissionais da educação como forma de garantir o acesso e a permanência de estudantes que carecem de AEE. Reconhece a necessidade de ampliação de equipes de profissionais especializados (de apoio, auxiliares, tradutores e intérpretes e professores bilíngues) bem como de criação de condições adequadas de ensino (acessibilidade, transporte, ma-

terial didático próprio e recursos de tecnologia assistiva). Em se tratando da educação de surdos, a Libras é apontada como estratégia fundamental para a inclusão.

Meta 4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, p. 3).

As metas 4.10 e 4.11 dão destaque à necessária articulação entre as escolas de educação básica e as instituições acadêmicas, visando ao desenvolvimento de pesquisas voltadas à produção de metodologias, de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva compatíveis com as demandas da inclusão escolar. É realçada a pertinência de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais para o AEE.

Neste artigo buscamos contribuir com o debate sobre a educação inclusiva a partir de análises sobre a inclusão de estudantes e professores surdos nas atividades do projeto *Rede de estudos e colaboração para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica*, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no contexto do Programa Novos Talentos/Capes. Balizadas por esse propósito, buscamos identificar, em depoimentos de pessoas que integram o projeto (estudantes e professores surdos, intérpretes de Libras), elementos que possam evidenciar potencialidades e desafios a serem superados no processo de inclusão de surdos em atividades de extensão universitária. Os depoimentos foram gravados em áudio e vídeo e traduzidos por intérpretes de Libras.

Organizamos este artigo em três partes. Inicialmente apresentamos alguns dos pressupostos que fundamentam nossas reflexões e análises, explicitando o entendimento que temos de política de inclusão e cultura surda. Em seguida tecemos algumas considerações sobre o projeto Novos Talentos UFMT/Capes para, então, apresentar os resultados de nossas análises sobre as práticas de inclusão de estudantes e professores surdos que nele ocorrem.

Políticas de inclusão

Entendemos política na acepção defendida por Stephen Ball (2002), ou seja, como um ciclo contínuo que articula diversos atores situados em diferentes contextos. A política resulta das tentativas de codificação de discursos em textos (documentos) que são postos em circulação como proposições de organização da existência humana. A codificação e decodificação da política são processos complexos porque envolvem diversos atores políticos. Estes, em geral, apresentam discursos com propostas sintonizadas com as histórias, os interesses e as demandas dos setores e/ou grupos sociais dos quais são representantes. Participar da produção de política requer disposição para entrar num jogo de disputas, de negociações e de relações de poder. A decodificação de políticas configura um processo igualmente complexo, porque mobiliza diferentes atores situados em contextos sociais e culturais distintos. Tal processo resulta em diferentes interpretações, reinterpretções e recontextualizações das proposições dos autores da política. (BALL, 2002).

A complexidade da produção de políticas pode ser percebida pelas relações que os textos oficiais têm com as proposições e demandas geradas em contextos internacionais e locais. No mundo globalizado, a circulação de discursos e textos ocorre praticamente em tempo real, afetando a produção de políticas nos diversos países do mundo. Esse fenômeno arrefece a ideia de estabilidade das políticas, ou seja, do que é codificado e validado como um dispositivo legal.

Em se tratando de políticas de inclusão escolar, a influência de contexto global fica evidência nos diversos documentos que são produzidos em eventos internacionais. A título de ilustração, destacamos aqui a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990); a Declaração de Salamanca, Espanha (1994); a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada na Guatemala (1999); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também conhecida como Convenção de Nova Iorque. Esses documentos exerceram/exercem influências sobre as políticas de inclusão escolar produzidas no Brasil, que é signatário dos acordos internacionais em favor de processos educativos mais igualitários.

A influência do contexto local nas políticas de inclusão escolar de surdos fica evidente na presença marcante dos movimentos sociais na produção de discursos e proposições. Tal presença é destacada por Kassar (2011), que dá relevância à atuação das organizações de pais e profissionais da Educação Especial, bem como de instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS). Essas organizações filantrópicas sem fins lucrativos têm participado efetivamente na luta pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil, exercendo pressão sobre as políticas públicas no sentido de assegurar as demandas educacionais da comunidade surda, de induzir o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do surdo, de garantir a educação bilíngue e de valorizar a identidade cultural desse grupo social.

Conforme indicam estudos realizados por Góes (1996), Sampaio; Santos (2002), Lacerda (2006), Bisol *et al.* (2010), e Bruno (2011), entre outros, no Brasil, nas últimas décadas, ocorreram avanços no campo das políticas de inclusão escolar de surdos. No entanto, as pesquisas revelam que são muitos os entraves que limitam esse propósito. Os problemas referem-se especialmente à necessidade de suprir algumas demandas, tais como: cuidados individualizados; revisões curriculares para adequar as atividades pedagógicas às características dos estudantes surdos; domínio da língua de sinais e da língua portuguesa pelos surdos; presença de intérpretes de Libras nos espaços educativos; interação entre a cultura dos ouvintes e a cultura dos surdos; preparo adequado dos professores para lidar com os estudantes surdos.

Bruno (2011) ressalta que, quando se trata da educação superior, as pesquisas são escassas. No entanto, há razões para crer que o ingresso de estudantes surdos nas Instituições de Educação Superior (IES) é marcado por frustrações e insucessos decorrentes do não atendimento das necessidades específicas, a começar pelos processos seletivos realizados com base na cultura ouvinte. A permanência do estudante surdo na educação superior é também dificultada pelas formas tradicionais de ensinar e de aprender, dos procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna e pela restrição do direito à educação bilíngue.

Cultura surda

Carlos Skliar (2003), em seu artigo intitulado *A educação que se pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”*, chama a atenção para as diversas imagens que são criadas em torno das diferenças implicadas nas políticas de inclusão. Ele observou em textos curriculares nacionais que são apresentadas como políticas nacionais a defesa de mudanças nas escolas para a promoção de práticas de inclusão. Na perspectiva do autor, a mudança é proclamada sem que se façam questionamentos necessários em relação às representações, aos olhares e imagens sobre quem é o outro. O autor destaca algumas dessas imagens:

Há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, a imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, todo-poderoso. (SKLIAR, 2003, p. 42).

A presença do outro como o diferente evidencia a multiculturalidade que gera desconforto, pois requer outras relações distintas da cultura padrão que é reconhecida pela escola como a mais legítima. Considera-se, assim, que o multi pode ser formatado para se ajustar ao padrão da cultura escolar, resultando na banalização da diferença.

Há, em segundo lugar, talvez de uma forma menos nítida, a imagem de um outro multicultural. Um outro multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice — de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada —, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi*— e, quem sabe, cultural — mas sempre de equivalência. (SKLIAR, 2003, p. 42).

O autor distingue também imagens que consideram o Outro não como algo que precisa ser incorporado à escola como um corpo estranho ou um espectro sem voz e sem lugar, mas como uma presença desejável, como uma potencialidade da prática educativa porque é fundada na alteridade.

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada, etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente *natural*; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irreduzível em sua alteridade. (SKLIAR, 2003, p. 43).

Trata-se do Outro que reverbera e que pela própria presença cria condição para reconhecimento da complexidade e da incompletude humana. O Outro que se contrapõe à mesmice, aos padrões, à estabilidade da cultura que é, por natureza, plural.

A inclusão de surdos no Projeto Novos Talentos/UFMT/Capes

Hennington (2005), em seus estudos sobre extensão universitária na área da saúde, chama a atenção para a exiguidade da literatura sobre o tema e para as diferentes conotações atribuídas a esse termo ao longo do tempo. O panorama apresentado pela autora distingue cinco categorias de extensão: oferta de curso para a comunidade externa; prestação de serviços sociais; atividade complementar ao ensino e à pesquisa; compensação das falhas do ensino regular; instrumento político-social (seja para manter a ordem vigente ou para promover mudanças sociais).

A autora mostra também que a extensão nas universidades brasileiras é marcada por avanços e retrocessos, definições e redefinições no plano acadêmico, político e institucional. Em qualquer conotação, as ações extensionistas buscam efetivar a relação e o comprometimento das IES com a sociedade. Assim, podem não apenas atender demandas sociais, mas também criar espaços para o desenvolvimento de atividades de ensino e de pesquisa.

É essa perspectiva de extensão (como interação, diálogo, aproximação, aprendizado coletivo) que fundamenta as ações do Projeto Novos Talentos, aqui analisado. Tal projeto tem o objetivo precípua de “criar uma rede de estudos e colaboração envolvendo docentes, estudantes da graduação e da pós-graduação da UFMT, e docentes e estudantes da educação básica, a fim de desenvolver ações extracurriculares que favoreçam a inclusão social e o desenvolvimento da cultura científica”. (UFMT, 2012). Para atingir esse objetivo foram definidas outras ações, dentre as quais destacamos:

Promover situações de estudos e debates sobre cientificidade, produção e socialização da cultura científica na sociedade contemporânea, articulando universidade e escola de educação básica com reflexos positivos para os dois níveis de ensino; fomentar o uso das tecnologias da informação e da comunicação no estudo de questões relativas aos vários campos do conhecimento que integram currículos da educação básica e da educação superior; promover atividades que potencializem o desenvolvimento de estudos, debates e produção e socialização de conhecimentos sobre o tema “Águas em Mato Grosso”, reconhecendo o protagonismo de professores e estudantes da educação básica e da educação superior nesses processos; organizar visitas de estudantes e docentes da educação básica a espaços inovadores existentes na UFMT, especialmente a laboratórios, museus, herbário e centros avançados, na perspectiva de fomentar o surgimento de novos talentos no campo da produção e socialização da cultura científica; promover seminários, com a finalidade de possibilitar debates, apresentação de trabalhos e avaliação sobre as atividades desenvolvidas em cada um dos subprojetos, abrindo espaço para o pronunciamento e atuação de estudantes e professores da educação básica; fomentar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria da qualidade da educação; criar estratégias que permitam a inclusão de estudantes surdos neste projeto. (UFMT, 2012, p. 3).

A configuração da referida Rede pode ser notada pelo coletivo das pessoas e instituições que a constituem. Nela atuam docentes e estudantes de diversos cursos da UFMT (História, Química, Física, Biologia, Geologia, Letras, Comunicação Social, Pedagogia) bem como docentes e estudantes da educação básica vinculados às seguintes escolas parceiras: Escola Estadual

Nilo Póvoas, Escola Estadual Professor Fernando Leite de Campos, Escola Estadual Pascoal Ramos, Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (do campo), Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Prof^a. Arlete P. Miguelette (Ceaada). A Rede integra também profissionais que atuam na Secretaria de Estado de Educação (Seduc). No total, o projeto envolve 125 estudantes (25 por escola) e 25 professores da educação básica (5 por escola), sendo a maioria do ensino médio.

A equipe proponente inclui docentes e estudantes de vários Programas de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da UFMT, potencializando a articulação ensino, pesquisa e extensão. Há entendimento de que práticas de colaboração favorecem não apenas a melhoria da qualidade da educação básica, mas também a da educação superior, pois põem em pauta questões que exigem disposição para o diálogo e para a busca conjunta de alternativas para os desafios enfrentados. Dessa forma, o projeto se constitui um campo para desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso de graduação, de dissertação de mestrado, de tese de doutorado.

A Rede de estudos e colaboração que caracteriza este projeto é campo também para a produção de artigos como este que o leitor tem nas mãos. Ele foi escrito por uma docente vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT e por duas professoras do quadro docente do Ceaada (uma delas é surda e, a outra, intérprete de Libras). O material empírico foi extraído de relatos dessas duas professoras e de três estudantes surdos que participam do projeto. Com base nos relatos obtidos, buscamos explicitar elementos que evidenciem potencialidades e desafios a serem superados no processo de inclusão de surdos nas atividades de extensão universitária em pauta.

Para atingir o objetivo deste estudo fez-se necessário compreender o que significa ser surdo numa sociedade onde a cultura ouvinte é hegemônica. Nesse sentido, contamos com a colaboração da professora Luciene Bena Bolonha (Lu Bená), que se dispôs a narrar suas experiências como pessoa surda.

Em Cuiabá, no ano de 1982, quando eu tinha doze anos de idade, comecei a estudar e a fazer “fono” em uma escola particular aqui. Fiquei quatro anos fazendo, lembro. Eu me esforçava muito nos estudos. Quando terminou esse período, fui embora para Mirassol d’Oeste. Minha família é de lá. Até 1985 estudei em uma escola inclusiva. Eu me lembro de que

tudo era oralizado, e a Libras ainda não existia e não era considerada como língua, e não existia intérprete também. Assim, a minha comunicação era através da oralidade, sinais caseiros e mímica. Eu fiz supletivo, depois fiz prova do 1º ano, passei, do 2º ano, passei, do 3º ano estudei o ano todo, 4º ano também, 5º ano reprovei, pois não sabia a língua portuguesa e não entendia as disciplinas de Geografia, Ciências, Religião, História. As disciplinas de que eu gostava eram Inglês e Matemática. No 6º ano eu parei de estudar, e chorava muito, aí meu pai pediu para eu parar de estudar porque via o meu sofrimento. (Lu Bená).

Esse relato revela que a trajetória dessa professora foi marcada por restrições de acesso, descontinuidade dos estudos e pela exigência de oralização pela família e pela escola. Não havia lugar para os sinais, já que ser incluída significava falar e comportar-se como ouvinte. Estudar era, portanto, sinônimo de sofrimento e de negação da própria identidade como pessoa surda. Não havia reconhecimento da necessidade de Libras e muito menos da necessária presença de intérprete na escola.

No ano 2002 eu voltei para Cuiabá. Morava com um casal de surdos que me ensinou a Libras, e assim também fui fazer curso de Libras oferecido pela Prefeitura. Fiquei dois anos fazendo supletivo. Em 2004 entrei na faculdade de Pedagogia, até 2006. Na faculdade foi mais fácil, pois já conhecia a língua e tinha intérprete. Na sequência, fiz pós-graduação em educação especial na cidade de Campo Verde. Em seguida comecei a trabalhar no Ceaada, e até agora estou aqui. (Lu Bená).

O aprendizado da Libras ocorreu, portanto, fora da família e da escola e a partir do convívio com um casal que é também surdo. Foi somente no meio de iguais que ela pôde assumir sua identidade surda e se reconhecer como pessoa que é diferente pelo fato de que faz uso da linguagem e da cultura surda.

O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Desde então Lu Bená não admite ser tratada como pessoa invisível. O silêncio não é, para ela, sinônimo de negação de si mesma ou de alienação. Ela se reconhece como uma professora ativa, questionadora e militante da inclusão escolar de surdos. Isso ficou evidente quando, ao final da primeira atividade do Projeto Novos Talentos, ela falou pela voz de Débora Vieira (intérprete de Libras) sobre sua insatisfação diante da desatenção dos colegas às suas tentativas de comunicação oral. Esse fato foi uma experiência marcante para todos os presentes, porque exigiu reconhecer práticas de discriminação do Outro que se faz presente e não admite ser tratado como um espectro.

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro. (SKLIAR, 2003, p. 44).

O tornar-se outro não é um retorno ao Uno, mas sim o reconhecimento das diferenças de diferenças, divergências transitórias, sempre mais e menos a cada vez, mas nunca igual. Não é questão de limitar esse devir, ordená-lo ao mesmo e fazê-lo semelhante. (GABILONDO, 2001, p. 163 *apud* SKLIAR, 2003, p. 44).

O episódio acima relatado motivou a realização de uma oficina de Libras que foi por ela ministrada pro Lu Bená para estudantes e professores das escolas parceiras. Na oficina, realizada durante oito horas no Ceada, ela contou com a ajuda de intérpretes de Libras e de estudantes surdos, configurando um ponto alto no processo de interação entre surdos e ouvintes

que integram o projeto. Nesse sentido, o Ceaada foi reafirmado como um importante espaço para o aprendizado de Libras, sobretudo pelos surdos.

Eu acho que primeiro o aluno tem que estudar no Ceaada para aprender a língua materna, que é a Libras para o surdo, depois que ele dominar a Libras e já ter um bom vocabulário da língua portuguesa, o aluno consegue ir para inclusão com poucas dificuldades. (Lu Bená).

A adoção da Libras como primeira língua do surdo foi apontada como um direito do surdo assegurado em lei, mas ainda não devidamente validado pelas instituições educativas.

Eu vi o edital de seleção para o mestrado e fiquei muito preocupada com a avaliação. Como seria? Eu não domino a língua portuguesa padrão porque minha língua materna é a Libras. Eu sei que na UFSC o surdo é avaliado na sua língua materna, ou seja, em Libras. Quando será que esse tipo de avaliação chegará na UFMT? (Lu Bená).

Para o surdo a dificuldade no domínio da língua portuguesa na modalidade escrita conforme a norma culta representa um entrave, porque a Libras não segue os mesmos padrões gramaticais. Por essa razão, o surdo precisa também do intérprete para ajustar sua escrita às normas da língua portuguesa. Isso ocorreu durante a escrita deste artigo.

Ressalto aqui que toda fala de Luciene foi escrita em Libras, sua língua materna. Eu, como intérprete, traduzi para a língua portuguesa para que ficasse dentro dos padrões gramaticais aceitos pela Academia. Acho que se ficasse em Libras talvez esse trabalho nem fosse lido pelos avaliadores, como já ocorreu anteriormente. (Débora Vieira).

Os dados deste estudo chamam atenção para o necessário aprendizado e compreensão da Libras pelos ouvintes que promovem práticas de educação inclusiva, como é o caso da equipe que desenvolve o Projeto Novos Talentos.

Eu percebi que, apesar de vocês não saberem Libras, vocês se esforçam para aprender e se comunicar conosco, sempre preocupados com o entendimento dos surdos. No entanto, eu sugiro outra oficina de Libras, igual àquela que já teve aqui, para todos terem contato com os surdos de novo. Podemos fazer um momento de estudos e outro momento de lazer (Lu Bená).

Nessa proposição fica evidente que a atenção da equipe da UFMT para com os professores e estudantes surdos não é suficiente para promover a inclusão. Os intérpretes não conseguem permanecer ao lado de todos e em todos os momentos. Esse fato limita o diálogo entre surdos e ouvintes e, por conseguinte, os processos de interação entre as duas culturas.

A tradução da fala dos ministrantes das oficinas e dos palestrantes para a Libras foi outro fator identificado como limite. “Às vezes o entendimento fica superficial, porque as interpretações não são fluentes. Às vezes fico sem entender as coisas, porque quem interpreta resume demais as falas”. (Lu Bená).

Esse problema ocorre também em outros contextos de inclusão escolar de surdos, conforme indicam os estudos de Bisol *et al.* (2010). O relato de uma intérprete, que é apresentado a seguir, permite compreender os desafios da tradução da linguagem oral para a Libras.

Não é fácil atuar como intérprete, sobretudo para traduzir conhecimentos como os da Química. Na vivência como intérprete enfrento dificuldades, angústias e medos, mas hoje já aprendi a me controlar e interpretar com mais calma e maior fluência, porque agora já entendo sobre as formas de interpretação, a cultura surda e a gramática da língua brasileira de sinais. É claro que para esses aprendizados foram dedicadas horas de estudos, treinamento e esforço. Sinto que a cada dia venho ampliando a fluência em Libras devido à convivência diária com surdos. Sei que ainda tenho muito o que aprender com eles. [...] Na Libras há sinais tanto icônicos como arbitrários. É difícil, porque um mesmo sinal pode ser utilizado em vários contextos, podendo então ter diversos sentidos. Agora faço uso dos classificadores, que me auxiliam bastante na interpretação, fico menos preocupada com SINAL=PALAVRA, pois sei que utilizando os classificadores vou conseguir transmitir a mensagem. (Débora Vieira).

Embora a inclusão promovida no projeto Novos Talentos seja marcada por fragilidades que dificultam a compreensão da cultura surda pelo ouvinte e da cultura ouvinte pelo surdo, relatos de estudantes surdos⁴ indicam que a iniciativa é válida.

Eu passava lá perto e achava que nunca iria entrar lá. Agora eu sei que posso. Eu quero estudar na UFMT. Eu estou estudando muito, estudando muito porque eu quero estudar lá. (Rey).

Quando tem projeto Novos Talentos eu fico ansiosa para participar porque todas as vezes que eu fui, aprendi muitas coisas novas que eu não sabia. É legal aprender na UFMT. (Ana).

Às vezes quando chega o recado eu fico confuso, mas na hora que chego ao lugar e encontro muitas pessoas diferentes, isso me anima e eu começo a prestar atenção na palestra. Já aprendi e quero aprender mais e mais. (José).

Esses e outros relatos decorrentes das experiências vivenciadas no projeto Novos Talentos UFMT/Capes indicam avanços ao criar estratégias de aproximação entre estudantes e professores surdos e a universidade. As atividades realizadas no interior da UFMT, do Ceaada e de outros espaços contribuem para romper com os mitos criados em torno da educação superior, ampliando a perspectiva de inclusão de surdos em atividades de ensino, pesquisa e extensão. As práticas de avaliação têm contribuído na superação das dificuldades enfrentadas.

4 Os nomes dos estudantes que deram esses depoimentos são fictícios.

Em suma

Ao dialogar acerca dos estudos sobre as políticas de inclusão na educação básica e na educação superior, concluímos que foram feitos alguns avanços nesse sentido. Na atualidade, a Libras é ministrada em cursos de Licenciatura, criando assim condições básicas para a educação de surdos em escolas regulares. No âmbito da UFMT são ofertados cursos de extensão em Libras e, recentemente, foi criado um curso de graduação em Letras-Libras.

Temos observado que entre os integrantes do Projeto Novos Talentos UFMT/Capes há crescente interesse pelo aprendizado de Libras e pelo desenvolvimento de pesquisas sobre a educação de surdos. Alguns monitores manifestaram disposição para realizar pesquisa nesse campo para a produção de trabalhos de conclusão de cursos, de dissertação de mestrado e tese de doutorado. Nesse sentido, a aproximação entre as universidades e o Ce-aada foi apontada como uma potencialidade para a realização de estágios supervisionados, de iniciação à docência (Pibid), para atividades de extensão e de pesquisa. Essas análises animam a nossa caminhada e nos fazem crer nas relevâncias de ações como as que foram abordadas neste artigo.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. V.1, n. 2, p. 99-116, jul./ dez. 2001.

_____. Textos, discursos y trayetórias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*. Año 2, n. 2 y 3, p. 19-33, set. 2002.

BISOL, C. A.; SANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C.B. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. *Pelotas*. v. 44. p. 240-264, jan./abr. 2013.

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.

_____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2014.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1941/1732>>. Acesso em out. 2014.

HENNINGTON, E. A. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 21(1): 256-265, jan./fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-311X2005000100028&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em set. 2014.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em out. 2014.

IACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: out. 2014.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out. 2014.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. *Revista Ponto de Vista*. Florianópolis, n. 5. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php>>. Acesso em: set 2014.

UFMT. *Rede de estudos e colaboração para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica*. Aprovado: Edital 055/2012 do Programa Novos Talentos da Capes – Projeto nº 67049. Cuiabá: Mimeo, 2012.