

## A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES INCLUSIVAS: UMA CASO DE UMA ALUNA SURDA EM UM CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Sílvia Andreis Wikoski<sup>1</sup>

### RESUMO

É fundamental alertarmos para a complexidade das relações inclusivas da educação dos surdos, que parecem resolvidas pela presença do intérprete de Libras nas instituições de ensino regular. Questões políticas, culturais, metodológicas e de relações humanas passam despercebidas, como se o intérprete, por si só, se traduzisse em uma poção mágica de inclusão em prol do sucesso acadêmico dos mesmos. Neste artigo busco problematizar algumas questões que precisam ser consideradas numa proposta inclusiva. A abordagem de discussão foi construída a partir de minha vivência como doutoranda da Universidade Federal do Paraná, primeira surda a ingressar na instituição neste nível de formação, contando com o apoio de intérprete em Libras em três das quatro disciplinas cursadas no primeiro semestre nas aulas do curso.

**Palavras-chave:** Surdez, Papel do Intérprete, Libras, Inclusão.

### ABSTRACT

It is essential to become alert for complex of inclusive relations in the deaf person's education, which seems to be briefer by the presence of a sign language interpreter in the educational institutions. Political questions, cultural, methodological and human relations seem unnoticed, as if the interpreter, alone, would translate himself into a magic potion of inclusion for the academic success of the students. In this article I try to stir some questions that need to be considered in a proposal of inclusion. The topic of discussion was built from my experience as PH student at the UFPR, the first deaf student to get into this institution in this level of graduation, counting with the support of a sign language interpreter in three of four disciplines given in the semester of this course.

**Keywords:** deaf, interpreter role, Libras, inclusion

Indubitavelmente, as conquistas legais<sup>2</sup> em relação ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua das comunidades surdas brasileiras é uma conquista histórica do povo surdo<sup>3</sup>. O direito do surdo ao intérprete em Libras, nas instituições de ensino, também se constitui em um marco histórico; apesar de na prática sabermos que este ainda não é cumprido na íntegra, mantendo inúmeros alunos surdos dentro do ensino regular sem terem seu direito contemplado.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR.  
Home-page: [www.librasliteratura.com](http://www.librasliteratura.com) E-mail: [silviaandreis@hotmail.com](mailto:silviaandreis@hotmail.com)

<sup>2</sup> Decreto nº. 5.626, dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

<sup>3</sup> Segundo Perlin (2003, p.113): “O povo surdo não é em si um fim acabado, pronto. Ele representa de leve os limites de uma “comunidade” na concordância com as forças que significam os interesses das identidades.”

No entanto, é importante alertarmos para a complexidade das relações inclusivas na educação dos surdos, que parecem resolvidas pela presença do intérprete de Libras nas instituições de ensino. Questões políticas, culturais, metodológicas e de relações humanas passam despercebidas, como se o intérprete, por si só, se traduzisse em uma poção mágica de inclusão em prol do sucesso acadêmico dos mesmos.

Problematizar estas questões nos parece essencial para que a proposta inclusiva da educação dos surdos não seja restrita à presença do intérprete, de modo que novamente os alunos surdos sejam penalizados e culpados pelo rendimento insatisfatório escolar, ainda com a possibilidade de no futuro questionar-se a importância do intérprete e da Libras na educação desses; pois numa avaliação simplista poderá se deduzir que mesmo com o “respeito lingüístico” esses não obtiveram o êxito esperado.

As questões que serão abordadas a seguir foram perspectivadas fundamentalmente a partir de minha vivência como doutoranda da Universidade Federal do Paraná, primeira surda a ingressar na instituição neste nível de formação, contando com o apoio de intérprete em Libras em três das quatro disciplinas cursados no primeiro semestre nas aulas no curso.

### **Intérprete: uma medida isolada**

A inserção de um aluno surdo dentro de uma instituição de ensino regular, via de regra, tem sido negligenciada. O que se tem visto é a inclusão física deste e de seu intérprete sem abranger uma “resignificação” do que significa a surdez, o ser surdo, a Língua de Sinais, a cultura surda e os processos diferenciados de aprendizagem.

Como ensurdeci recentemente, tendo construído toda a minha base de formação e de pensamento a partir da estrutura auditivo-oral da língua portuguesa, apesar das aulas serem construídas exclusivamente a partir de uma perspectiva e metodologia ouvinte do conhecimento, meu ganho com a presença de uma intérprete esta sendo imenso. Esta significa a possibilidade de acessar os conteúdos discutidos em sala de aula, via modalidade oral, através de uma língua visual. Desta forma, a intérprete traduz para Libras uma aula tipicamente elaborada para ouvintes: que desconsidera os processos de aprendizagem diferenciados das pessoas com surdez que são construídos a partir de apropriações visuais. E por poder expressar-me em português fluentemente, meus posicionamentos são realizados junto ao grupo de ouvintes na modalidade oral. À priori, um exemplo de inclusão. No entanto, entendo que constituo um caso singular, e que mesmo tendo domínio de todos os códigos de construção de conhecimento do mundo ouvinte, muitas são as lacunas que permanecem no processo inclusivo. Sobre algumas destas questões pontuarei a seguir.

### **Surdez um mundo desconhecido:**

Questões como mudanças representacionais em relação ao surdo, à surdez, e a Língua de sinais precisam ser contempladas dentro das instituições de ensino de forma séria e abrangente.

Para demonstrar o quanto a surdez se constitui em um mundo completamente desconhecido, mesmo em grupos de alunos do nível de mestrado e de doutorado, narro um exemplo ocorrido em uma das minhas primeiras aulas na UFPR:

Compareci ao primeiro encontro de uma das disciplinas, contanto com o apoio de uma intérprete, realizada no laboratório de informática. Ao meu lado se sentou uma aluna do curso do mestrado que percebi que me observar continuamente. No intervalo, ela me passa um caderno onde está escrito a seguinte questão:

“- Você mora em Curitiba?”

Respondo-lhe em português e explico que nesta proximidade podemos conversar nesta modalidade. Bastante aliviada, ela então relata a sua enorme vontade de se comunicar comigo, mas que não sabia como.

No episódio fica claro como impera o desconhecimento em relação à surdez, de alunos que a priori deveriam ter conhecimentos claros sobre a mesma, ao considerar o nível de formação. Evidencia-se com tal situação, que a proposta inclusiva de educação, inclusive em nível teórico está deficitária nos cursos de formação. Afinal, de que outra forma, se explicaria que uma mestranda, formada em Pedagogia, professora da rede estadual do ensino regular, permaneceu longo tempo hesitante por não ter idéia de como se comunicar com uma pessoa surda. – Imagina que situação ela enfrentaria se nas classes que ela atua como professora fosse “incluído” um aluno surdo?

Uma série de outras situações ocorridas, durante o meu primeiro semestre no curso de doutorado na UFPR, confirmaram que a situação relatada não é um caso isolado. Noutros momentos, pude verificar que não só predomina a ignorância como muitas vezes, alicerçada na mesma, as representações preconceituosas que imperam em relação à surdez, aos surdos e a Língua de Sinais, propiciaram situações discriminatórias.

Pela minha formação, pelo meu engajamento político, pela minha clara consciência em relação à surdez como uma diferença, e não uma patologia, em todas as situações em que o senso comum normalizador predominou, optei por contestar estes tipos de discursos ouvintistas<sup>4</sup>, buscando propiciar o esclarecimento e a ruptura dos preconceitos. Obviamente, preciso reconhecer que o fato

---

<sup>4</sup> O termo ouvintista, ouvintismo, etc., são derivações de “ouvintização” que segundo a concepção de Skliar sugere: “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores” (1999, p.7).

de falar fluentemente o português, se constitui em um elemento facilitador neste processo, pois não precisei da intérprete para mediar minha voz de contestação. No entanto, paira-me a dúvida: – Como teria sido interpretado as mesmas posições discursivas que defendi, se estas tivessem sido intermediadas pela minha intérprete de Libras? Até que ponto dar-se-ia legitimidade a um discurso proferido em Libras?

As questões suscitadas acima derivam especialmente da falta de prestígio que a Língua de Sinais usufrui. Infelizmente, apesar do reconhecimento legal, Libras continua a ser considerada no senso comum como uma “linguagem” ou no mínimo uma “língua pobre”, inclusive dentro do universo universitário. Exemplifico este preconceito em relação à Língua de Sinais com o relato de uma das inúmeras situações em que percebi o mesmo:

Depois de minha aprovação no processo seletivo do doutorado, busquei no NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) quais os recursos que poderiam ser ofertados pela universidade para garantir-me condições de equidade no curso. Na primeira reunião, na qual participei eu, uma intérprete e dois fonoaudiólogos, um deles sugeriu que poderia gravar as aulas para depois vir ao seu encontro, para que ele explicasse as dúvidas que poderia ter, porque não era possível traduzir em Libras uma aula do nível de doutorado. Na sua fala observa-se que além do claro preconceito em relação a Libras, subliminarmente, ele demonstrou o mesmo também em relação aos surdos, na medida em que automaticamente deduziu que eu teria dificuldade de entendimento em nível de conteúdo, as quais poderiam ser supridas por ele: com formação de nível mestrado, sem ser da área da educação. Obviamente, ele sentiu-se a vontade de fazer tal oferecimento, porque em geral se associa que os surdos têm dificuldade de abstração, e que como ouvinte ele teria plenas condições de responder as questões elementares que supôs que traria.

Pelas questões relacionadas, entendo que as instituições de ensino, especialmente as que têm alunos surdos, precisam assumir mais diretamente as questões relacionadas à mudança de representações em relação aos preconceitos que ainda imperam em relação à surdez, aos surdos e a Língua de Sinais. Apoios isolados, fundamentais que são, desvinculados de clara e efetiva política pública, não são suficientes. As instituições precisam contemplar as questões relacionadas à inclusão em um contexto político-pedagógico e de formação continuada, promovendo inclusive entre discentes, funcionários e docentes, eventos que busquem não só o esclarecimento, mas a construção de relações inclusivas de fato, em que se entrelace a razão e a afetividade.

Não é possível esperar que o aluno surdo, especialmente quando inserido no ensino regular do ensino fundamental e médio, seja o responsável por sua própria inclusão. Uma criança e um adolescente não têm instrumentos de luta suficientemente construídos para impor-se a situações

discriminatórias. Também este aluno não tem suficiente base de formação para continuamente levar o esclarecimento sobre questões sobre o ser surdo, a surdez e a Língua de Sinais. Mesmo eu, como adulta, preciso confessar que em muitos momentos foi difícil enfrentar situações de preconceitos, e ter de permanentemente esclarecer questões que precisam ser pontuadas em instâncias superiores. As instituições de ensino precisam assumir sua responsabilidade e dar conta de promover de fato processos inclusivos das diferenças, tanto teoricamente quanto na prática cotidiana.

### **Questões ambientais, de relações humanas, curriculares e metodológicas:**

De fato, o que na realidade cotidiana não parece óbvio, classes que têm alunos surdos precisam sofrer mudanças ambientais. Manter o padrão de organização espacial dos alunos em fileiras, mesmo quando o aluno surdo está acompanhado de um intérprete, é perpetuar uma situação de exclusão. O aluno surdo também tem o direito de acompanhar o “movimento” de uma sala de aula. O fato deste não ouvir e ter de centrar sua atenção visual em seu intérprete dificulta acompanhar as trocas relacionais que ocorrem neste ambiente. Uma reorganização circular de classes facilita sua visualização, inclusive do intérprete, que poderá sinalizar os acontecimentos para além do que o professor fala. Esta também facilita a apreensão fisionômica de quem está falando, em situações de discussão.

Uma questão delicada que precisa ser considerada quando se fala em um aluno acompanhado por um intérprete, é que este recebe não só os conhecimentos traduzidos em Libras, como tem o estado emocional com que o professor discorre sobre determinado tema também referido pelo intérprete. No entanto, há uma perda relacional neste processo. Não é possível ao aluno surdo acompanhar a expressão, a emoção, a paixão ou a passividade, com que o professor está falando determinado conteúdo. O que recebemos é a interpretação desses estados, o que é significativamente diferente. Traço um paralelo, exemplificando, com outra situação que ocorre com nossa participação em situações engraçadas em sala de aula. Nestes casos, recebemos a tradução do fato ocorrido; o intérprete nos conta porque todos estão rindo. Podemos até achar engraçado também, mas é completamente diferente do que se tivéssemos vivido a situação conjuntamente: é como rir de uma piada que lhe contaram também a sua lógica hilária. Este é um dos inúmeros motivos vinculados a questões humanas pelos quais defendo a educação dos surdos em escola para surdos nos níveis mais elementares. Um professor surdo, ou pelo menos fluente em Libras, possibilitaria ao aluno surdo viver as relações de ensino-aprendizagem com trocas emocionais não intermediadas, que estão para além do acesso aos conteúdos possibilitado via intérprete. Se como adulta, às vezes, sinto falta em apropriar também das trocas de aprendizagem

que se dão através do “brilho” do olhar, como uma criança e/ou um adolescente se sentem? Obviamente, não estou sequer relacionando as questões referentes à qualidade de trocas entre os colegas, que pela diferença lingüística fica limitada. Muitas vezes, entro e saio de uma aula sem outro contato senão com minha intérprete. Este isolamento, causado pela dispersão de um aluno surdo de seus pares, principalmente até o ensino médio, o quanto não o afeta, especialmente na construção de uma identidade surda?

Outro ponto fundamental em relação à inclusão dos alunos surdos em classes de ouvintes é a questão cultural. Como era uma ouvinte, não tenho dificuldade de acessar os códigos ouvintes. No entanto, sinto falta de ver a cultura surda também contemplada no currículo. Tanto que, não percebo nenhuma oportunidade em que possa entrelaçar a algum tema de discussão a minha própria singularidade de ser<sup>5</sup>. No entanto, entendo serem insuficientes estes momentos. Penso que institucionalmente, deveriam ser revistas questões em que as diferenças co-participassem dos programas e processos de aprendizagem. Parece que apesar de todas as discussões críticas e pós-críticas sobre currículo, estas estão ainda muito limitadas ao plano teórico discursivo, sendo que na prática ainda predomina uma seletividade curricular sem tomar como ponto de referência os sujeitos dos processos de ensino aprendizagem para os quais ela deveria ser efetivada. Deste modo, se discute academicamente processos inclusivos num plano teórico sem problematizá-los a partir das diferenças reais vivenciadas em sala de aula.

A presença do intérprete exige também mudanças metodológicas de ordem prática. É importante entender que o intérprete cumpre sua função, que é justamente a de traduzir para Libras uma mensagem produzida na modalidade auditiva-oral. Existe uma diferença de tempo mínima neste processo, mas que precisa ser considerada. É usual o professor terminar uma fala, enquanto que o intérprete ainda está sinalizando-a. O desconhecimento ou a desatenção do docente em relação ao fato dificulta a nossa participação nas discussões. Visto que muitas vezes, quando temos traduzido uma questão feita pelo professor está já esta sendo respondida por outro aluno, e estamos então recebendo a sua resposta, ou já se deu seguimento aos conteúdos, sem que pudéssemos ter, se desejássemos, ter a respondido, ou acrescentado algum ponto a discussão. Em situações extremas de desatenção do professor, provavelmente porque ele não espera também uma participação significativa nossa, o aluno surdo pode entrar na sala surdo, e ficar aprisionado a condição de “surdo-mudo”. Cuidados básicos como o ritmo da fala, que não pode ser demasiadamente acelerada, para que o intérprete tenha tempo hábil de sinalizar todas, como uma consideração em

---

<sup>5</sup> Após 35 anos no mundo ouvinte, ao ensurdecer, construí minha híbrida identidade surda.

relação à presença do aluno surdo, vendo-o também como um participante “pensante” em sala de aula, é fundamental.

Outro ponto em relação aos ajustes metodológicos que se fazem necessários é em relação a propiciar apoio visual, tanto para o aluno surdo quanto para o seu intérprete. Uma aula quando conta com recursos visuais facilita imensamente o intérprete que poderá apontar os pontos de discussão, como ao aluno que poderá visualizá-los. O uso de recursos visuais, como no caso de seminários apoiados por apresentações em data-show, é um facilitador para o aluno surdo, e indubitavelmente um enriquecimento para todos os demais discentes. No entanto, em aulas que não se tem o uso deste recurso, o mínimo esperado é uma atenção dos docentes em anotar no quadro termos específicos ou nome de autores não usuais. Caso contrário, em muitas situações não teremos acesso a informação total. O intérprete não possui a obrigação de conhecer o conteúdo das disciplinas. E por tal, por exemplo, quando é feita uma referência a um autor francês, em que a pronúncia muda significativamente em relação à escrita, dificilmente este é traduzido por uma dificuldade do intérprete, que não saberá sinalizá-lo através do alfabeto manual.

### **Com intérprete ou sem intérprete?**

Comparando as experiências das três disciplinas em que tive apoio de intérprete, com a que não pude contar com este, indubitavelmente, obtive maior produtividade nas que contei com o apoio. Na disciplina em que não foi disponibilizado intérprete houve um sério comprometimento da professora com o meu processo inclusivo, adaptando as aulas ao máximo com o uso de recursos visuais, além de orientar permanentemente os alunos em relação ao ritmo da fala e a atenção direcional, entre outros ajustes que foram sendo construídos coletivamente. Certamente foi um grande prazer ver o envolvimento e o comprometimento de todos nesta turma em tentar tornar o espaço inclusivo. Como exemplo da preocupação e consideração de que também pudesse estar acessando os conhecimentos trabalhados, cito a apresentação de uma das colegas, que para exemplificar o conteúdo exposto, trouxe como enriquecimento uma entrevista relacionada ao tema, e pela minha presença, lembrou de colocar legenda no filme. Fato este, que noutra disciplina em que estava com apoio da intérprete não ocorreu; provavelmente por esquecimento, ou porque se supôs que seria função da intérprete traduzi-lo para mim. Neste sentido, aponto para a importância do comprometimento da professora desta disciplina, de seu exemplo de atenção inclusiva, como fator que influenciou e gerou um ambiente favorável a inclusão, em que todos os colegas a buscaram. No entanto, apesar disso, entendo que minha participação na aula ficou prejudicada. Meus posicionamentos restringiram-se aos trabalhos em que fui autora, ou a falas derivadas

somente das informações visuais. E em alguns momentos, cansada por ter que permanentemente associar a fala ao recurso visual, para tentar me beneficiar deste e potencializar a leitura labial, fiquei como Karen Strobel (2008, p.16) diz: “olhando-para-parede”<sup>6</sup>.

### **Considerações finais:**

As reflexões tecidas, perspectivadas a partir de minha própria experiência no mundo acadêmico ouvinte, objetivaram apontar alguns elementos que precisam ser contemplados quando se propõe a inclusão de pessoas com diferenças, neste referida, a diferença da surdez.

Afirmo a importância fundamental do intérprete para os surdos em espaços institucionais educacionais. No entanto, aponto para o fato de que o processo inclusivo não pode ser sanado e restringido a esta medida como um fato isolado. Discussões em nível político, cultural, social, metodológico e curricular precisam ser contempladas no processo inclusivo das diferenças.

Especialmente pela não existência de um território linguístico comum entre ouvintes e não ouvintes, quando os surdos são incluídos na rede regular de ensino, é fundamental questionar os “discursos inclusivos que pregam as ‘maravilhas’ da inclusão sem qualquer atenção aos reais obstáculos que se apresentam a sua implementação” (Lacerda, 2000, p.15). Neste sentido aponto que o processo de inclusão nas instituições de ensino de alunos surdos não pode ser restrito a presença de intérprete, mesmo sendo este um elemento imprescindível. E considerando a processo de dispersão que o aluno surdo sofre quando está entre um grupo de ouvintes, e os impactos desta sobre as possibilidades de interação e comunicação, questiono a real efetividade da inserção deste em níveis do ensino abaixo do universitário. Considero que há uma urgência de trocas autênticas, extremamente importantes especialmente durante a fase de formação e edificação de uma identidade surda, que deve preceder seu ingresso em uma universidade de relações pautadas predominantemente por visões do mundo ouvinte.

### **Referências Bibliográficas:**

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. ANPEd - 23ª Reunião Anual, GT: Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1518t.PDF>  
Acesso em 14/05/2009.

Decreto nº. 5.626, dezembro de 2005. Disponível em:

---

<sup>6</sup> A terminologia ‘olhar-para-parede’ é utilizada por Karen Strobel (2008, 16) para “ilustrar quando a criança surda, estando excluída das informações sem compender as aulas e atividades expostas, está alheia passeando seus olhares para todos os lugares, tais como para fisionomias das pessoas presentes, para o ambiente local, objetos e até através das janelas”.



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em 15/05/2009.

PERLIN, Gladis. *O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade*: Tese de doutorado em Educação: UFRGS, 2003, p.156.

SKLIAR, Carlos, (1999). A Localização Política da educação bilíngüe para surdos. In SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Medicação, 2v., p.7-14.

STROBEL, Karin (2008). *Surdos: Vestígios Culturais Não Registrados Na História*. Tese de doutorado em Educação: UFSC, p. 176.

