

1 Palco de encontro com o preconceito e a surdez

“O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural).”³

1.1. Do susto à entrada no palco

Antes de serem escritos, os textos são experienciados, sentidos e pensados. Com esta tese, não foi diferente. Talvez, ela tenha começado a ser tecida, dentro de mim, quando era criança, pois, ao começar a escrevê-la, as dobras da memória que me vinham remetiam ao tempo da minha infância. É preciso esclarecer o porquê disso antes de prosseguirmos, porque “todo texto tem um sujeito, um autor (um falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2011, p. 308), e trazê-lo à tona é uma das formas de torná-lo mais presente. Não sou surda e não há, até o momento, pessoas surdas em minha família. Contudo, minha experiência pessoal com a surdez iniciou antes da minha experiência profissional como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Na infância, tive uma vizinha surda que, sem querer, chamava-me a atenção. Não me lembro de ter dialogado com ela à época. Intuí que não compartilhávamos a língua, mas não compreendia com precisão o que nos diferenciava se ela era tão criança quanto eu. Não brincávamos nem estudávamos juntas. Pouco nos víamos e sequer sabia se ela frequentava uma escola. Observava que ela conversava em sinais com seus familiares – todos ouvintes. Não sabia, naquele tempo, que se tratava de uma língua natural⁴, como o é a minha língua. Meu contato com essa vizinha era mais de vê-la do que propriamente de interagir com ela. Não sabia como me aproximar dela sem ser pela delicadeza do olhar. Ela passava por mim e eu a observava com uma discreta curiosidade. Meu contato

³ BAKHTIN, 2011, p. 300.

⁴ *Língua natural* é, aqui, caracterizada como “uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

inicial era também de notar a vizinhança falando *sobre* ela – e não *com* ela –: “*é surda-muda*”, “*é mudinha*”, “*é deficiente auditiva*”, “*não sabe falar*”, “*não é normal*”, “*faz mímica*”, dentre outras sentenças que rotulavam a criança surda, sua forma de se expressar e de realizar sua língua.

Houve uma vez em que essa menina quase foi atropelada. Vi a cena da calçada, sem ter tempo de interferir. O motorista valeu-se fartamente da buzina do automóvel, a qual se mostrou limitada diante da pessoa surda. O carro parou a poucos centímetros do seu corpo e ela se assustou. Ficou estática, com expressão exemplar de assombro. Uma de suas primas chegou correndo para retirá-la daquele estado de choque que a paralisara no meio da rua. Eu apenas via tudo, da segurança de uma calçada – cimentada ou metafórica. Em segundos, percebi o que nos diferenciava: ela *ouvia* o mundo por outro meio – *com o corpo* – e o mundo não a *ouvia* nem percebia a simplicidade dessa realidade. Nunca me esqueci do seu/meu susto, pois ela poderia ter-se machucado gravemente, e eu, que assisti à cena como espectadora, pude, mais tarde, conscientizar-me de que precisava abandonar esse lugar passivo, da calçada segura.

Anos passaram-se e essa vizinha, coincidente e recentemente, foi minha aluna⁵ na primeira classe de surdos em que adentrei, uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Pode ser que ela nem se recorde do episódio que testemunhei, por já ter passado por tantos. Porém, ela me marcou e aquela cena nunca me foi esquecida. Aquele automóvel atingiu a mim na verdade e alterou o rumo da minha vida profissional e, em seguida, da minha vida acadêmica.

Como professora no INES, minha experiência com a surdez ampliou-se, a convivência com pessoas surdas passou a ser cotidiana e a língua de sinais tornou-se minha segunda língua (L2). Desde os primeiros instantes, compartilhava experiências com os alunos⁶ e buscava captar o que mais os emocionava, inquietava e impulsionava a seguir na vida. Encerrava a escrita, à época, de *A*

⁵ O termo “aluno” é utilizado em consonância com Castello & Mársico (2007, p. 49): “está aparentado semanticamente ao verbo 'educar'. Viu-se que uma das etimologias ligadas à ideia de educar se relaciona com 'alimentar'. Não é de se estranhar, então, que aquele que recebe o alimento seja o 'aluno'. Precisamente essa é a acepção do termo latino *alumnus*, que, assim como *alimentum*, está formado a partir da raiz *al*, encontrada no verbo *alere*, 'alimentar'.” Os autores esclarecem também que o termo “aluno” não se relaciona com o que “não possui luz” ou “está no escuro”.

⁶ Optou-se por usar o gênero masculino para expressar o genérico, referindo-se tanto a aluno(s) quanto a aluna(s) (e isso também vale para outras palavras), sendo, portanto, um reconhecimento da convenção já tornada comum na língua.

*educação pela infância em Manoel de Barros*⁷ (PEREGRINO, 2010), e outras questões começaram a erguer-se, empurrando-me para outro terreno, não menos poético que o literário. Comecei a esboçar um anteprojeto de tese, com o intuito de ingressar no curso de doutorado. Intrigava-me a inclusão escolar dos alunos surdos – não por ser contra ela ou a favor dela, impasse que julgo ser superficial, como se tivéssemos que estar em um polo ou outro definitivamente –, pois, já professora de/com pessoas surdas, punha-me a imaginar como poderia dar-se o espaço-tempo de uma aula com estudantes surdos e não surdos. Iniciei uma aproximação tímida com as pesquisas feitas por professores da PUC-Rio, universidade a que almejava, e a questão da tolerância começou a me instigar a partir da leitura de Andrade (2006), com cuja discussão me identifiquei. Resolvi esbarrar o conceito de tolerância operado por ele com a não menos polêmica inclusão de alunos surdos, resultando no anteprojeto *A educação para a tolerância como exigência da inclusão educacional dos surdos*, requisito parcial para ser aprovada e ingressar no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

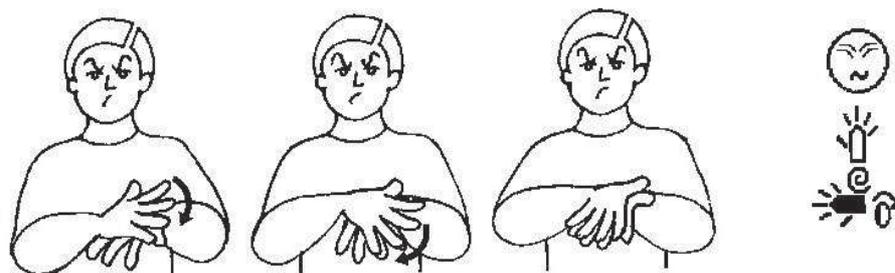
Com esse anteprojeto, ingressei e dele me apartei passado um tempo. Depois, compreendi o porquê da mudança nesse plano inicial, lendo Ribetto (2006). Identifiquei-me, de certa maneira, com o que ela experienciara na educação especial, reconheci-me naquele texto, e fizeram-se mais claros para mim os motivos da trilha tomada e, posteriormente, alterada:

Os que trabalhamos dia a dia no campo denominado *educação especial* sabemos que desde os últimos dez anos sua *existência* está sendo questionada, as escolas estão sendo rotuladas como *segregacionistas*, os professores e profissionais da saúde e educação que nelas desenvolvemos projetos estamos sendo acusados de *retrógrados e reacionários* e, as experiências educacionais que nelas se tecem, não só são desconsideradas como *possíveis*, mas também, na maioria dos casos, *são negadas*. Assim, neste jogo de visibilidade-invisibilidade tentei limar as próprias diferenças da minha prática profissional, tentei *esconder* essa alteridade não desejada para poder ser *incluída* [...] (RIBETTO, 2006, p. 27, grifos da autora)

Como somos feitos de (des)leituras, (des)encontros e (des)orientações, o (per)curso de doutoramento e o grupo de pesquisa o qual integrei – GECEC – começavam a me fazer peregrinar por outras questões com meus alunos surdos. Pude, então, concordar com o poeta brasileiro Manoel de Barros (2010, p. 345): “sou muito preparado de conflitos”. Ante tantos incômodos que se erigiram como

⁷ Dissertação de mestrado defendida em abril de 2010, sob orientação da professora Rosana Kohl Bines, no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

grandes dúvidas e dúvidas, fugazes certezas e incertas conclusões, um me sacolejou e convocou à pesquisa que viria a ser a que ora concretizo: é frequente, no discurso da pessoa surda, determinado sinal esbravejado com vigor pelas mãos e expressões facial e corporal. Quem o produz, geralmente, está enraivecido ou refere-se à situação grave. O sinal é expressivo: uma mão sobre a outra, uma mão esmagando a outra. Duas mãos que poderiam unir-se uma à outra não o fazem – trata-se de esmigalhar e aniquilar. Falo do sinal equivalente à palavra “preconceito”, usado no Rio de Janeiro, onde se localiza o INES:



Mão esquerda aberta, palma para cima, dedos separados; mão direita aberta, palma para baixo, dedos separados tocando a palma esquerda. Girar a mão direita pelo pulso, com força, apontando os dedos para frente, com expressão facial contraída. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030)

A partir da minha experiência entre alunos surdos, professores surdos e não surdos, a vida acadêmica fortalecia-se, e começava a interessar-me a questão emergente do preconceito, para fins de pesquisa. Simultaneamente professora, aluna e pesquisadora, busquei unir esses lugares sociais fazendo convergirem meus interesses profissionais e acadêmicos e acreditando que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 28)

A partir desse ciclo, começaram a emergir hipóteses, as quais são necessárias ao trabalho científico e à reflexão filosófica (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996). Aquela que norteou esta pesquisa baseava-se nas minhas observações de professores e estudantes: juízos engessados acerca da surdez pareciam continuar a ser repetidos nos enunciados e a ser sentidos pelos alunos surdos, malgrado o avanço da discussão sobre as diferenças. Convivia com professores que trabalhavam com pessoas surdas e com aqueles que nunca as tiveram como alunas e, de ambas partes, intuía que havia preconceito, uma vez

que os próprios estudantes mencionavam o fenômeno com alguma frequência, para se referir a alguns professores – atuais ou antigos – e também a colegas – ouvintes ou surdos. Suspeitava também que mesmo pessoas surdas carregariam preconceitos, não estando imunes simplesmente por serem alvo deles muitas vezes. Assim, também era uma hipótese que os alunos surdos manifestariam algum tipo de preconceito no seio do próprio grupo. Percebia que o preconceito apresentava ambivalência: era secreto e revelado, tácito e expresso. Nesse jogo de esconde-esconde, ele parecia brincar de (não) querer ser encontrado, receoso de se expor. Politicamente incorreto, não *pode* ser sempre notado a olho nu, é visível e invisível, dizível e indizível. Motiva esta tese, também, devido às suas ambiguidades.

A questão fulcral desta pesquisa é: **como se dá o preconceito contra/entre alunos surdos?** Nela está pressuposto que, ainda hoje, o preconceito contra/entre esse alunado é recorrente. Dessa questão, outras advêm:

- como o aluno surdo percebe e avalia o preconceito contra si?
- que experiência tem com o preconceito? Reage a ele? Se sim, de que maneira?
- a percepção desse sujeito vincula-se à expressão do preconceito por professores? Se sim, de que modo?
- os professores observam-se preconceituosos? Como exprimem preconceitos? Como as concepções de preconceito presentes nos enunciados dos participantes da pesquisa manifestar-se-iam na realidade?
- a experiência de sala de aula com alunos surdos potencializa o preconceito contra estes? A ausência de experiência gera preconceito?
- é possível contribuir para uma educação que ponha em xeque o preconceito contra a pessoa surda? Se sim, de que modo?

O *objetivo geral* foi **compreender** – não explicar – **o preconceito contra/entre alunos surdos**, pois “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. [...] a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Quando explicamos, não nos pomos no lugar do outro; quando compreendemos, o fazemos (com) a consciência do outro e seu mundo. Assim, surgiram *objetivos específicos*:

- conceituar o preconceito;

- identificar, nos enunciados de professores, expressões de preconceito contra alunos surdos;
- analisar como o aluno surdo percebe(-se) e avalia(-se) (n)esse processo;
- contribuir para uma educação contra o preconceito ao sujeito surdo.

1.2. No limiar do diálogo

Não se realizou uma larga revisão da literatura à busca de um “estado da arte”, mas um sucinto levantamento bibliográfico de publicações no campo da educação, com um recorte na educação dita especial, no *período de 2008 a 2012*, que estimulasse o ingresso no diálogo a respeito do preconceito contra/entre sujeitos surdos. Foram feitas buscas de: teses e dissertações na **base de dados da Capes**; artigos científicos na **Revista Brasileira de Educação Especial** e na **Revista Educação Especial**; e trabalhos apresentados no grupo de trabalho denominado “Educação Especial” nas **reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**.

A pesquisa deu-se a partir de grupos de palavras-chave, quando foi possível uma busca mais minuciosa: (I) preconceito e surdos/surdez e (II) preconceito e deficientes auditivos/deficiência auditiva⁸. Quando não era possível, fez-se uma busca manual pelo radical “surd-” (surdez, surda, surdo, etc.). Eis o quantitativo:

Fonte de buscas	2008	2009	2010	2011	2012
<i>Banco de Teses da Capes</i>	1	1	1	2	4
<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	1	5	1	2	1
<i>Revista Educação Especial</i>	2	2	3	2	0
GT 15 – <i>Educação Especial</i> – ANPED	4	1	3	4	3
Total	8	9	8	10	8

Quadro 1: quantitativo de produções acadêmicas (2008 a 2012)

A base de dados da Capes⁹ busca os grupos de categorias no título, nas palavras-chave e no resumo das dissertações e teses. Foram encontrados nove trabalhos acadêmicos, dentre os quais oito dissertações e uma tese. No grupo I,

⁸ Foi pertinente fazer buscas como a do grupo II por haver quem utilize a terminologia “deficiente auditivo/deficiência auditiva”. Dessa forma, foi encontrado o que existe de mais recente, no país, sobre o preconceito envolvendo o sujeito surdo, mesmo que sob outra ótica, focada na falta ou lacuna, no não ouvir ou no ouvir pouco, em uma visão clínico-terapêutica da surdez.

⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 15 maio. 2013.

apareceram: Valiante (2009), Melo (2010), Oliveira (2011), Andreis-Witkoski (2011)¹⁰, Barbosa (2012), Castro (2012), Furtado (2012) e Pereira (2012). A partir do grupo II, uma única dissertação foi encontrada: Campos (2008)¹¹. Nesses trabalhos, observou-se que o preconceito é motivado pela falta de informação, ausência de sensibilização e escassez de debate sobre a surdez. É situado em diferentes contextos e dá-se, principalmente mas não exclusivamente, contra a subjetividade do sujeito surdo e sua língua. O modelo de pessoa ouvinte como ideal contribui para que a surda seja alvo de preconceito.

Já nas buscas por artigos científicos, foram selecionadas apenas duas revistas para se fazer um sucinto levantamento e inserir-me em possíveis debates atualizados: a *Revista Brasileira de Educação Especial* e a *Revista Educação Especial*, as quais costumam trazer publicações cuja temática envolve a surdez. Outras revistas não foram exploradas, por haver uma quantidade menor ainda de artigos sobre surdez ou preconceito (contra pessoas surdas), muito menos do que a encontrada nas duas supradestacadas. Ademais, como já mencionado, não se objetivou elaborar um “estado da arte”, mas um ingresso nos debates mais recentes.

A trimestral *Revista Brasileira de Educação Especial*¹² publica artigos científicos, ensaios, resenhas e relatos de pesquisa e é o carro-chefe da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Apesar de haver o quantitativo de 10 artigos, no período de 2008 a 2012, com títulos que remetam à surdez, nenhum focaliza a questão do preconceito e alguns a abordam indiretamente: Cruz & Dias (2009), De Paula (2009), Borges et al. (2010), Lopes & Leite (2011) e Schemberg et al. (2012). Confirma-se a escassez de publicações sobre preconceito contra sujeitos surdos e mostra-se que o tema tem atravessado outros assuntos. Recai sobre as pessoas surdas a responsabilização por sua aprendizagem – como o

¹⁰ Andreis-Witkoski (2011) é a única a centralizar a questão do preconceito contra alunos surdos. Contextualizada em escola para alunos surdos que se autodenomina bilíngue, a pesquisa realiza estudo de inspiração etnográfica, com base teórica socioantropológica sobre a surdez. De acordo com a pesquisadora, a escola é caracterizada por um ensino de baixa qualidade e não atento às especificidades dos alunos surdos, havendo predomínio do oralismo, apesar de o bilinguismo estar “na vitrine”. Constata-se que a escola continua (re)produzindo práticas que geram a condição de iletrados-funcionais. Dentre outros fatores que levam a tal resultado, há o preconceito contra os alunos surdos, que os estigmatiza como deficientes e sem condições de desenvolvimento semelhante aos não surdos.

¹¹ Campos (2008) verifica que a pessoa com deficiência admite e manifesta preconceito em relação à própria condição.

¹² Na área de avaliação “Educação”, a revista é qualificada, pelo *WebQualis*, no extrato A2. Disponível em: <qualis.capes.gov.br>. Acesso em: 1º abr. 2014.

é com a maioria dos estudantes –, ao mesmo tempo que podem estar impedidas de exercitar suas habilidades em razão do ambiente que não lhes fornece condições adaptativas ou estimulantes. Paralelamente a isso, familiares e professores não usam a língua de sinais para interagir com os sujeitos surdos, desnudando um grande desconhecimento a respeito da surdez. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o contato com ouvintes permite à pessoa surda a (auto)afirmação como um ser diferente.

A quadrimestral *Revista Educação Especial*¹³ é editada pela Universidade Federal de Santa Maria. Mesmo havendo um quantitativo de nove artigos, com títulos que se vinculam aos estudos a respeito da surdez, alguns se aproximam da questão do preconceito, mas inexistente um trabalho que a centralize: Fernandes & Moreira (2009), Dorneles et al. (2010) e Kuchenbecker & Thoma (2011). Há algumas contribuições significativas ao tema como o destaque ao necessário desmoronamento do preconceito linguístico que não vê o bilinguismo como possível ou necessário ao sujeito surdo. Também conclui-se que alunos ouvintes podem acolhê-lo, entretanto, esse relacionamento traz uma carga preconceituosa consigo, não se reconhecendo a pessoa surda como autônoma. Por fim, conclui-se que, em escolas de surdos, os que se desviam da norma estabelecida podem ser excluídos, ou seja, pode haver expressão de preconceito nesse ambiente.

No que tange a trabalhos apresentados em reuniões recentes da ANPEd¹⁴, o grupo que mais tem acolhido trabalhos sobre surdez e pessoas surdas é o GT 15 – *Educação Especial*. Dentre os 15 trabalhos apresentados, entre 2008 e 2012, nenhum centraliza o preconceito em relação às pessoas surdas. Trazem contribuições, diretas ou indiretas, à reflexão sobre o preconceito: Lopes & Guedes (2008), Lopes & Menezes (2009), Rodrigues (2010), Nascimento et al. (2010), Karnopp et al. (2011), Coelho & Bruno (2012) e Santos (2012). Comprova-se, uma vez mais, a carência de publicações a respeito do preconceito

¹³ Na área de avaliação “Educação”, a revista é qualificada, pelo *WebQualis*, no extrato B2. Disponível em: <qualis.capes.gov.br>. Acesso em: 1º abr. 2014.

¹⁴ As buscas deram-se nestes sítios: *31ª Reunião Anual*: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho15.htm>>. Acesso em: 16 out. 2013; *32ª Reunião Anual*: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 16 out. 2013; *33ª Reunião Anual*: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 16 out. 2013; *34ª Reunião Anual*: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_contentview=articleid=121:trabalho-gt15-educacao-especialcatid=47:trabalhoseItemid=59>. Acesso em: 16 out. 2013; *35ª Reunião Anual*: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>>. Acesso em: 16 out. 2013.

contra sujeitos surdos. Conclui-se que a língua de sinais é benéfica ao alunado surdo e seu aprendizado escolar e, inclusive, vem sendo exposta nas produções culturais de pessoas surdas. Por fim, se ocorre uma frequência escolar inferior à desejada de alunos surdos utentes de Libras, tal se explica pela inexistência de uma política inclusiva destinada a eles.

Como pudemos ver, no campo da educação, com um recorte na educação dita especial, o tema do preconceito não se faz tão presente de modo central nas investigações.

1.3. Vozes precedentes

Antes de esclarecer certos conceitos e definições, é necessário lembrar que ambos são datados historicamente. Em algum contexto, um conceito é produzido e descrito por meio de uma definição, a qual objetiva a ampla compreensão e difusão daquele, além da apropriação pelo público previsto (AMARAL, 1995). Conceitos e definições costumam vir à tona quando se discute sobre o preconceito, emergindo nos discursos como se fossem autorreferidos ou transparentes. Carecem ser melhor sondados a fim de que, na análise dos dados, tenhamos clareza do que são: *estereótipo*, *estigma*, *discriminação*, *segregação*, *etnocentrismo* e *intolerância*. Ao elucidá-los, é possível refletir acerca do preconceito, com mais segurança.

O **estereótipo** é matéria-prima e expressão do preconceito; daí a relevância de se refletir, ainda que brevemente, sobre o termo. Aparece em 1837 (CUNHA, 2010, p. 270) como *stereotypo* (do francês *stéréotype*) e é derivado de “estéreo” (do francês *stère*, derivado do grego *stereós*: “sólido, firme”). Já é possível perceber a conotação de algo que é fixo, padrão, modelo, rígido. No dicionário Houaiss (2009), “estereótipo”, entre outras definições, aparece como:

Algo que se adequa a um padrão fixo ou geral; esse próprio padrão, geralmente formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão. Ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações. Aquilo que é falta de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico. (HOUAISS, 2009)

A definição de “estereótipo” lembra bastante a de “preconceito”, mostrando que ambos têm vínculo estreito. Segundo Dortier (2010), até os anos 1970, os psicólogos sociais falavam mais de preconceitos do que de estereótipos. Por trás

dessa mudança de termo, há uma mudança de orientação, por não mais se julgar o valor de verdade do estereótipo: “enquanto a noção de preconceito supõe uma crença falsa e mal informada, a noção de estereótipo é mais neutra e abrangente. Trata-se de um mecanismo geral do pensamento coletivo e individual” (DORTIER, 2010, p. 181-182). O estereótipo é algo que se ajusta a um modelo construído com ideias preconcebidas e pautado em um desconhecimento real. É adquirido mais frequentemente de “segunda mão” do que por experiência direta com a realidade e é resistente à mudança perante (novas) experiências (QUEIROZ, 1995).

O estereótipo pode ser visto ainda como um preconceito que se engessou em imagens ou expressões verbais na tentativa de albergar grupos humanos, atribuindo-lhes traços de personalidade ou comportamento (BORGES et al., 2002). Trata-se de generalizações que podem mostrar-se equivocadas como: pessoas surdas são nervosas, indígenas são preguiçosos, sujeitos com tatuagens são bandidos, pessoas orientais são pacientes, mulheres dirigem mal, bombeiros são heróis, etc. Estereótipos são crenças exageradas vinculadas a várias categorias e servem como justificativas para aceitação ou recusa categórica de um grupo (ALLPORT, 1962).

Os estereótipos são produzidos e promovidos por uma cultura, que exige definições exatas, por meio de diversas instâncias: família, escola, meios de comunicação de massa, etc. (CROCHÍK, 1995). O cinema e a mídia, principalmente, são responsáveis pela multiplicação de estereótipos. Podemos notar, com facilidade, essa multiplicação em telenovelas, as quais, muitas vezes, pautam-se em estereótipos para construir personagens. Cito dois exemplos típicos em telenovelas: empregadas domésticas são, geralmente, mulheres negras e motoristas particulares são, não raro, homens. Estereótipos são, portanto, economias cognitivas, resultantes de processos de simplificação próprios do senso comum (JODELET, 2013). São esquemas que dizem respeito, especificamente, a atributos pessoais característicos de membros de um dado grupo ou categoria social.

O preconceito seria mais uma reação individual, enquanto o estereótipo relacionar-se-ia a um produto cultural que teria vínculo com mecanismos psíquicos infantis (CROCHÍK, 1995). Um bebê considera o que lhe dá prazer como o seu mundo interno, ao passo que aquilo que lhe é desagradável é o seu

mundo externo (FREUD, 1986). A relação com os outros, ao longo da vida, altera essa equivocada percepção inicial; no entanto, aquilo que se vivenciou no passado é preservado na mente humana. Daí que:

[...] esse mecanismo que objetiva dicotomizar o mundo em bom e mau e incluir o indivíduo naquilo que é bom, é antigo na esfera individual, e pode surgir sempre que o indivíduo se encontrar em uma situação de ameaça. Esse mecanismo é uma das sustentações individuais dos estereótipos produzidos pela cultura. (CROCHÍK, 1995, p. 25)

Para Crochík (1995), o preconceito, por outro lado, seria um mecanismo desenvolvido individualmente para defesa de ameaças imaginárias, sendo, pois, um falseamento do real, o qual o indivíduo foi impedido de ver e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas que se vê obrigado a não poder tê-los. O autor exemplifica que o preconceito contra a pessoa homossexual pode hospedar o desejo rejeitado da homossexualidade, e quanto mais tal desejo fica perto da consciência, mais a aversão e o ódio ao homossexual aumentam.

No campo da deficiência ou diferença, três estereótipos são comuns: vítima, herói e vilão (AMARAL, 1995). Os três situam a pessoa deficiente ou diferente em lugar atípico, o que quer dizer que “a partir do preconceito o relacionamento não é com uma dada pessoa, mas com o estereótipo de sua ‘categoria’. Sublinhe-se, portanto, que o fenômeno se dá tão-somente no plano relacional” (AMARAL, 1995, p.189).

É possível concluir que o estereótipo diferencia-se do preconceito. Nesta tese, compreende-se como estereótipo um produto cultural que contém generalizações equivocadas e cimentadas.

O termo **estigma** surge como “cicatriz, marca, sinal” (CUNHA, 2010, p. 270). Do latim *stigma -ātis*, derivado do grego *stigma -ātos*. É definido como “marca ou cicatriz deixada por ferida”, mas também como “sinal natural do corpo” ou, mais genericamente, “qualquer marca ou sinal” (HOUAISS, 2009). Também aparecem outros significados: “sinal infamante outrora aplicado, com ferro em brasa, nos ombros ou braços de criminosos, escravos etc.” e “aquilo que é considerado indigno, desonroso; labéu”. Ou seja, o estigma passa pela degradação moral, traz uma marca social de inferioridade e descrédito e abriga uma necessidade de se aumentar a visibilidade. É um fenômeno interacional, uma construção social, envolvendo pessoas que avaliam e julgam os estigmatizados, que também se avaliam e se julgam. O estigmatizado é um indivíduo desviante:

[...] é um indivíduo que não está fora de sua cultura mas que faz uma “leitura” divergente. Ele poderá estar sozinho (um desviante secreto?) ou fazer parte de uma minoria organizada. Ele não será sempre desviante. Existem áreas de comportamento em que agirá como qualquer cidadão “normal”. Mas em outras áreas divergir, com seu comportamento, dos valores dominantes. Estes podem ser vistos como aceitos pela maioria das pessoas ou como implementados e mantidos por grupos particulares que têm condições de tornar dominantes seus pontos de vista. (VELHO, 1979, p. 27-28)

O estigma é uma interação entre os supostos normais e os desviantes. Originalmente, o termo “estigma” foi cunhado na antiga Grécia nomeando marcas físicas impostas artificialmente no corpo das pessoas para sinalizar um status moral inferior, a fim de que se evitasse o contato com elas. Na idade medieval, o termo foi utilizado referindo-se a sinais físicos presentes no corpo de alguém e que era interpretado como sinal de graça divina recebida. Também era usado na aceção da medicina da época para nomear sinais físicos corporais que indicavam alguma doença. Hoje, o termo traz a marca do sentido original, entretanto, refere-se à própria condição social de desgraça ou descrédito, e não mais a evidências de uma inferioridade moral. Para Omote (2004), tal descrédito social origina-se de julgamentos mais ou menos consensuais das pessoas da comunidade em que ocorre o fenômeno:

A marca social que representa hoje o estigma não é visível, mas a manipulação que se faz do estigma e o tratamento especializado dispensado ao estigmatizado podem aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo. Os procedimentos de identificação e atribuição de rótulos específicos, a prescrição categorial de serviços especializados e as relações sociais com os usuários desses serviços podem ser administrados de modo a aumentar a visibilidade da condição especial deles. (OMOTE, 2004, p. 295)

O distanciamento das pessoas ditas normais das supostamente anormais é por estas poderem, ainda, pertencer a outras categorias que não são bem vistas: “um surdo que é pobre, negro e analfabeto, por exemplo, é alguém muito susceptível a uma dose intensa de estigmatização pelo ‘normal’, e à internalização do estigma” (BOTELHO, 1998, p. 124). Geralmente, o afastamento é recíproco: por exemplo, tanto a pessoa ouvinte tende a afastar-se da surda quanto esta, daquela. Esse afastamento pode ser iniciado a partir de experiências reais de exclusão ou formações imaginárias em relação à possibilidade desta.

O sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982), em seu clássico *Estigma*, de 1963, afirma que “o indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus ‘pares’ conforme o grau de visibilidade e imposição de seus

estigmas” (GOFFMAN, 2008, p. 117). Ou seja, constantemente ele põe-se em comparação com aqueles que são companheiros de estigma e, não raramente, tende a adotar em relação àqueles com estigma mais visível comportamento semelhante – e discriminatório – aos dos supostos normais. Para o autor, é em sua vinculação com, ou separação de, seus parceiros mais claramente estigmatizados, que a oscilação da identificação do indivíduo é mais marcada. Quanto mais este sujeito se une aos supostos normais, mais ver-se-á em termos não estigmáticos, apesar de haver contextos em que o oposto mostre-se verdadeiro. Há, pois, uma ambivalência inerente ao estigmatizado, afinal, também ele estigmatiza.

Goffman (2008) fala em alinhamentos intragrupais e exogrupais. Os primeiros referem-se aos companheiros de sofrimento do indivíduo: “o agregado de pessoas que provavelmente terão de sofrer as mesmas privações que ele sofreu porque têm o mesmo estigma” (GOFFMAN, 2008, p. 124). Os segundos referem-se aos relacionamentos com os supostos normais. Tais são situações ricas e, às vezes, geradoras de insegurança aos estigmatizados. Entretanto, há aqueles que, ao perceberem dificuldade por parte dos normais em ignorar seu aparente defeito, tentam auxiliá-los reduzindo a tensão. O intragrupo e o exogrupo apresentam uma identidade do “eu” para o indivíduo estigmatizado: o primeiro o faz com uma fraseologia marcadamente política e o segundo, com uma linguagem psiquiátrica (GOFFMAN, 2008). De um modo ou de outro, o indivíduo fala do ponto de vista de um grupo e é a sociedade que lhe diz que ele é diferente, pois antes que uma diferença seja relevada, ela deve ser coletivamente conceituada pela sociedade como um todo. O estigmatizado fica “de um lado para o outro”:

Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer pessoa e que ele não o é – embora os porta-vozes concordem pouco entre si em relação a até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro. Essa contradição e essa pilhéria constituem a sua sorte e seu destino. Elas desafiam constantemente aqueles que representam o estigmatizado, obrigando esses profissionais a apresentar uma política coerente de identidade, permitindo-lhes que percebam logo os aspectos “inautênticos” de outros programas recomendados, mas, ao mesmo tempo com muita lentidão, que não pode haver nenhuma solução “autêntica”. (GOFFMAN, 2008, p. 135)

O estigmatizado, que é um indivíduo que se desvia do “padrão”, tem seu problema remetido a uma abordagem patológica: “tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o ‘são’ do ‘não são’ ou do ‘insano’” (VELHO, 1979, p. 11).

Por conseguinte, o estigma vincula-se ao preconceito, estando imbricados. Nesta tese, compreende-se como estigma um fenômeno interacional que expõe uma condição social de miséria ou descrédito.

O termo **discriminação** tem sua origem em “discrímen”, que seria “linha divisória, discernimento, combate”. Do latim, *discrimen -inis*. O vocábulo vem do francês *discrimination*, surgido em 1881 (CUNHA, 2010, p. 222). Em dicionário de ampla circulação, aparece como “o ato que quebra o princípio de igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferências, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas” (HOUAISS, 2009).

O termo “segregar” origina-se como “pôr de lado, separar” e surge em 1813. Do latim, *segregare*. O vocábulo **segregação** propriamente surge em 1858, do latim *segregatio -onis* (CUNHA, 2010, p. 586). Segundo o dicionário Houaiss (2009), segregação é o “ato ou efeito de segregar(-se); afastamento, separação, segregamento”. A segregação quer dizer separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo. O segregado seria aquele que não faz parte, diferente, pois, do marginalizado, que faz parte de modo precário (CROCHÍK, 2011).

Para a pensadora Hannah Arendt, no polêmico texto de 1959 chamado “Reflexões sobre Little Rock”, discriminação e segregação vinculam-se, mas se trata de realidades diferentes:

A segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação; não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político. Pois a igualdade não só tem sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais. (ARENDR, 2004, p. 272)

A discriminação está na segregação, sendo uma de suas manifestações (CROCHÍK, 2011). Há certa gradação, cabendo ao preconceito uma posição de base que pode levar à discriminação e segregação. Ambas carregam o preconceito, mas são primordialmente efeitos dele, uma vez que o preconceito internalizado explicita-se em práticas discriminatórias e segregacionistas. Poder-se-ia dizer: preconceitos postos em prática com intenções de afastamento e segregamento as quais quebram o princípio de igualdade, a partir da distinção e exclusão principalmente. O preconceito já carrega em si a potência de ser expresso.

O termo **etnocentrismo** surge no século XX e é formado pelo elemento de composição “etn(o)”, do grego *éthnos*, que significa “raça, povo” (CUNHA, 2010,

p. 275). O etnocentrismo é um dos geradores e sustentadores do preconceito. Consiste em um mecanismo primário, portanto. Provém de uma atitude que é condicionada emocionalmente e tem bases psicológicas profundas. Segundo Queiroz (1995, p. 29), “consiste em repudiar as manifestações culturais (religiosas, morais, estéticas, sociais, etc.) que mais se afastam daquelas com as quais nos identificamos”. O etnocentrismo é ainda fundamentado em relações de dominação. Trata-se de uma tendência que, na verdade, todas as culturas têm de julgar como superiores seus próprios valores e crenças.

O etnocentrismo é uma recusa à diferença e está enraizado no inconsciente humano. Desconfia-se do outro, que é visto como estranho ou inimigo. Assim, é bastante difícil seu controle. Diferencia-se do **racismo**, visto que o etnocentrismo não alimenta propriamente o desejo de perseguição do outro, mas de evitação dele. Assim, pode carregar a condição necessária ao racismo, mas não é ele.

O termo **intolerância** é originado no século XVI. Do latim, *intolerantia*. Sua origem remete ao que não se pode suportar ou consentir (CUNHA, 2010). Intolerância é a “intransigência com relação a opiniões, atitudes, crenças, modo de ser que reprovamos ou julgamos falsos” (HOUAISS, 2009). Por oposição, a intolerância traz à tona também a questão da tolerância, inicialmente, vinculada à liberdade religiosa.

A tolerância não é algo moderno, apesar de geralmente associarmos a modernidade a um tempo de liberdade e tolerância religiosa, em contraponto à intolerância do cristianismo medieval. Voltaire (2000) argumenta que já existia tolerância entre os povos antigos civilizados. Os gregos são exemplo, por ostentarem um altar para deuses estrangeiros que desconheciam, embora tenham condenado Sócrates à cicutu, entre outras, com uma acusação de cunho religioso. Voltaire (2000) sustenta que se tratou de caso isolado e reparado pelos atenienses posteriormente, ao perceberem o erro, construindo um templo a Sócrates.

Locke (2010) apresenta algo que, ainda hoje, carece ser amplamente desenvolvido na sociedade: não é possível evitar a heterogeneidade de opiniões e, quiçá, crenças, mas deve haver tolerância com aqueles que discordam de nós ou são diferentes. A recusa a essa tolerância é que gera tantas guerras e mortes.

Voltaire escreve o *Tratado sobre a tolerância* – publicado em 1763 –, motivado pela equivocada condenação do idoso protestante Jean Calas, brutalmente morto, por ter contra si a opinião pública de sua época. Para Voltaire,

o abuso da religião engendrou um verdadeiro crime. Postula que não se deve anunciar nem exercer a intolerância e conclui que a “tolerância jamais suscitou guerra civil, enquanto a intolerância cobriu a terra de chacinas” (VOLTAIRE, 2000, p. 27).

Ser tolerante é ter um espírito aberto às críticas de suas opiniões e de sua conduta, a fim de reconhecer uma opinião falaciosa, se houver (MILL, 2010). A intolerância está na decisão de se recusar a ouvir uma opinião, por julgá-la errônea, ou optar por uma questão pelos outros, sem conceder a eles que ouçam o que possa ser mencionado em oposição. A expressão das opiniões deve ser feita nos limites da discussão, fazendo-se balanceamentos entre as opiniões discordantes, de modo moderado, isto é, em espírito de tolerância. Intolerante é quem tem a ilusão da certeza absoluta e isola-se plenamente nas próprias opiniões, sem se abrir ao diálogo, que pode suscitar posições opostas, mas necessárias, a fim de que se chegue a uma opinião verdadeira (MILL, 2010). Portanto, não é a certeza que conduz à intolerância, mas o fato de não se permitir sua refutação ou contraste com outra opinião.

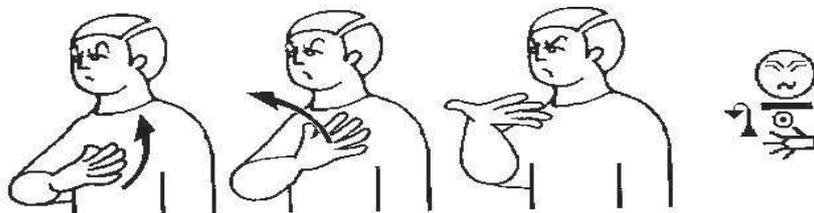
Não é a intolerância um preconceito em si, mas este elevado ao último grau, podendo culminar no extermínio do outro. A sutileza das definições pode não traçar uma linha divisória, mas é verdade que se trata de significados próximos. O preconceito pode gerar discriminação e pode conduzir, por fim, à intolerância, mas é ele próprio basilar, podendo, inclusive, ser caracterizado como etnocêntrico, ou seja, marcado pela cultura do grupo do “eu” face ao grupo do outro. Rocha (2006, p. 15) exemplifica por meio da figura do louco: “em alguns momentos da história o louco foi acorrentado e torturado, em outros, foi feito portador de uma palavra sagrada e respeitada”. Isso mostra os pilares do preconceito, construído, de modo etnocêntrico, pelo grupo “não louco”.

Minhas primeiras buscas a respeito da definição do **preconceito** propriamente foram em dicionários e justificam-se por serem objetos políticos, visto que tratam de um saber cristalizado, institucionalizado e legitimado sobre a língua, excluindo sentidos possíveis em diferentes contextos. Foram consultados cinco dicionários, a saber: o *Novo Deit-Libras*, o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, o *Dicionário Básico de Filosofia* e o *Dicionário de Ciências Sociais*.

A busca realizada no *Novo Deit-Libras* justifica-se a fim de que se esclareça como o sinal equivalente à palavra “preconceito” é construído:

Trata-se de sinal formado pelo morfema *cólera* (raiva - ódio - rancor - agressão) codificado por expressão facial brava e agressiva (isto é, cenho cerrado com sobrancelha apertada para baixo no centro da testa e elevada nos cantos externos, lábios contraídos e retesados e com cantos apertados e para baixo, e retesados a ponto de deixar os dentes expostos com os maxilares cerrados), frequentemente acompanhada de postura tensa e movimentos fortes, bruscos, rápidos e agressivos, voltados para frente, envolvendo desafiar, confrontar, coagir, oprimir, ferir, arranhar e esmurrar, além de punhos fechados ou em outras configurações mais fechadas e orientadas para o alvo (ou seja, com alguma configuração de mão em riste que aponta para uma direção e se move para essa mesma direção), como nos sinais *censura - censurar, discriminação - discriminar, luta, conflito, inimizade - inimigo, ditadura militar, greve, guerra, campo de batalha e aniquilar*. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030, grifos dos autores)

O sinal traz valência negativa em sua composição, visto ser formado pelo morfema “cólera” e codificado por “expressão facial brava e agressiva”, seguida de “postura tensa e movimentos fortes, bruscos, rápidos e agressivos [...] envolvendo desafiar, confrontar, coagir, oprimir, ferir, arranhar e esmurrar”. Na construção desse sinal, predominam aspectos negativos, desconsiderando-se uma possível carga positiva. Apresentam-se dois sinais: o exposto no início deste capítulo¹⁵ e o sinal abaixo, que é usado no estado de São Paulo:



Mão horizontal aberta, palma para trás, tocando o peito. Passar a lateral do polegar e a base da mão para cima sobre o peito e virar a palma para cima, com expressão facial negativa. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030)

Como costuma ocorrer entre línguas diferentes, um termo de um idioma pode não ter o equivalente exato em outro. Assim, um sinal em Libras possibilita aplicações que nem sempre equivalem ao sentido integral e literal dos vocábulos no português e vice-versa. Portanto, é preciso ressaltar que o modo como compreendemos, definimos ou conceituamos o termo “preconceito” pode não ser como as pessoas surdas entendem o sinal equivalente.

¹⁵ O sinal equivalente à palavra “preconceito” usado no estado do Rio de Janeiro, onde se deram as entrevistas, já foi apresentado.

No caso dos entrevistados surdos, observou-se um uso do sinal “preconceito” mais vinculado ao ato de desprezar, diminuir e menosprezar. O termo parece significar uma diminuição exercida de cima para baixo por uma pessoa ou poder em relação a outra pessoa, impotente e passiva, que sofre a ação. De modo recorrente, os participantes fizeram uso do sinal como um verbo, não como substantivo, designando uma *ação preconceituosa*.

No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, “preconceito” é definido como “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (CUNHA, 2010, p. 516). É calcado no francês *préconçu*, do século XVIII. O vocábulo é definido, por conseguinte, como conceito ou opinião gerada sem grande reflexão, não tendo fundamento em evidências.

No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*¹⁶, “preconceito” é “qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico” (HOUAISS, 2009). Também aparece como “atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância”. Há uma possível valência positiva, isto é, preconceito pode ser opinião ou sentimento favorável, embora concebido de modo precipitado. É definido como opinião, atitude, sentimento e parecer, o que denota um uso relativamente amplo. O preconceito é de natureza hostil e resultado de generalização apressada que pode ser pessoal ou social.

No *Dicionário Básico de Filosofia*, “preconceito” é:

Opinião ou crença admitida sem ser discutida ou examinada, internalizada pelos indivíduos sem se darem conta disso, e influenciando seu modo de agir e de considerar as coisas. O preconceito é constituído assim por uma visão de mundo ingênua que se transmite culturalmente e reflete crenças, valores e interesses de uma sociedade ou grupo social. O termo possui um sentido eminentemente pejorativo, designando o caráter irrefletido e frequentemente dogmático dessas crenças, que se revestem de uma certeza injustificada. Ex.: “o preconceito racial”. Entretanto, é preciso admitir que nosso pensamento inevitavelmente inclui sempre preconceitos, originários de sua própria formação, sendo tarefa da reflexão crítica precisamente desmascarar os preconceitos e revelar sua falsidade. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 219)

¹⁶ Para outras definições em dicionários atuais, é interessante ver o trabalho de Machado (2007), que realiza um estudo da designação da palavra “preconceito” em dicionários de ampla circulação nos séculos XX e XXI.

Houaiss (2009) e Japiassú & Marcondes (1996) parecem concordar que preconceito seria uma opinião que emerge de modo aligeirado, sem reflexão séria.

No *Dicionário de Ciências Sociais*, o termo é relacionado a grupos étnicos: “é uma atitude negativa, desfavorável, para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas. A atitude resulta de processos internos do portador e não do teste dos atributos reais do grupo”. (JAHODA, 1987, p. 962). Observa-se a carga negativa nessa definição. Não se fala mais em opinião, mas em atitude desfavorável, ampliando para algo feito e dirigido, precisamente, a grupos ou seus componentes¹⁷. Menciona-se a estereotípiia presente nas crenças em que há preconceito. A atitude do preconceito emerge de processos internos do preconceituoso, não do grupo ou componente isolado que é alvo dele. Por conseguinte, o preconceito não emana daquele que é alvo, não é algo que possa ser visto ou tocado, mas está dentro do preconceituoso.

A partir dos dicionários consultados, é possível inferir que o preconceito é consequência de uma generalização irrefletida e está presente em nossos próprios pensamentos, podendo ser transmitido. Não diz respeito ao grupo ou indivíduo a que se refere, mas ao preconceituoso. Os dicionários supracitados, exceto o de Libras, trazem o vocábulo como: conceito, opinião, sentimento, atitude, parecer, crença ou atitude. Ao que parece, o preconceito, para ser compreendido, deve ser posto em questão sob a ótica de diferentes áreas/campos – Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia – que podem ser complementares, apesar de, algumas vezes, divergentes.

Como todo conhecimento, o conceito de preconceito não é único, inquestionável, imutável ou restrito a uma só área/campo do saber; pode-se dar a partir de vários registros, que são provisórios. Não dão, por assim dizer, conta de tudo, pois o mundo é povoado por diferentes modos de ver, inexistindo uma resposta mais verdadeira que outra. Há sempre algo que pode – e vai – escapar. Por esse motivo, é preciso confessar os limites deste trabalho, que não tem como dar conta de todas as visões possíveis sobre o preconceito, o qual é potente e perigoso, podendo instaurar tempos sombrios, “outros holocaustos” (TUNES, 2007, p. 56).

¹⁷ Nesse sentido, essa definição aproxima-se do sinal de “preconceito” usado pelos surdos entrevistados, como uma ação/atitude.

O preconceito não tem essência, é relativo a quem vê, é do seu ponto de vista. Não nascemos preconceituosos, mas aprendemos o preconceito culturalmente. Segundo Soares (1982, p. 24), “preconceitos e rótulos são implantados de cima para baixo: pelos educadores, meio social, pelos pais, e atingem muitas vezes as crianças antes mesmos dos cinco anos de idade”. Nossas percepções do diferente, do outro ou do estranho não provêm de critérios que são inatos. São construídas e ensinadas por critérios culturalmente criados e que estão sujeitos a mudanças:

O preconceito e os fenômenos a ele associados também não são instintivos, inevitáveis: ninguém nasce preconceituoso. Da mesma forma que aprendemos a atribuir valores negativos às diferenças, podemos ser educados para perceber que a variabilidade humana não constitui uma monstruosidade, mas sim a expressão da nossa própria natureza, que só se realiza em contextos culturais específicos, jamais numa humanidade uniforme e abstrata. (QUEIROZ, 1995, p. 102)

Dessa forma, assumimos que o preconceito é uma construção e é repassado devido à sua naturalização. Pode ser um pensamento, opinião, postura ou crença e pode ser manifestado. Ele é basilar e pode originar a discriminação e a intolerância, como já mencionado. O preconceito é caracterizado por uma ausência de exame crítico em relação ao que se pensa, opina, faz ou acredita. Não há uma “peneira”, um “filtro” crítico, um momento de passar pelo crivo racional. Para Cortella & Ferraz (2012), o preconceito pode ser positivo ou negativo, a favor ou contra e é movido passionalmente, de forma não reflexiva, seja na rejeição, seja na adoção. Entretanto, segundo os autores, positivo ou negativo, o preconceito é sempre nocivo, ainda que pareça óbvio que o negativo seja mais prejudicial. A predisposição, no caso do preconceito, não é, portanto, necessariamente contrária a alguém ou grupo, pode ser favorável. O preconceito pode ser um estado de ânimo – imediatamente a favor ou contra – e residir em uma aceitação automática, acrítica, irrefletida e gratuita de uma ideia, podendo ser pautada na experiência própria ou não. Um dos perigos do preconceito é exatamente o fato de estar tão cimentado que se obsta o movimento, a convivência e a experiência, impedindo o novo e iniciando um ciclo de repetições:

A disponibilidade dialogal para com a alteridade e a vulnerabilidade à interferência relacional são bloqueadas e inviabilizadas pelo preconceito, em quaisquer formas. A emergência do preconceito no âmbito relacional tem uma implicação intrinsecamente desresponsabilizadora e, portanto, incompatível com os fundamentos da vida ética, do aprendizado e dos exercícios de virtudes a ela vinculadas. O lugar dessa vivência, desse aprendizado e desse exercício são as relações dialogais diretas, imediatas, face a face com a presença do rosto do Outro,

efetivadas na vulnerabilidade ao seu apelo e à nossa resposta. (BARTHOLO, 2007, p. 45)

Em seu clássico de 1954, *A natureza do preconceito*, o psicólogo estadunidense Gordon Allport (1897-1967) define preconceito como algo que sobrevive às evidências que poderiam perturbá-lo, porque, mesmo em contato com determinado grupo social e exposto aos indícios que o tornam contrário ao que se pensa(va), continua-se vendo esse grupo com antipatia, de forma irreversível. O contato não muda a opinião já formada e engessada, logo, o preconceito é caracterizado como uma ideia impermeável a um conhecimento novo, e nenhuma evidência gera desequilíbrio. Allport (1962, p. 24) lança sua definição final de preconceito étnico: “é uma antipatia que se apoia em uma generalização imperfeita e inflexível. É possível senti-la e expressá-la. Pode estar direcionada contra um grupo em geral, ou contra um indivíduo pelo fato de ser membro do grupo”. A finalidade seria colocar seu alvo em situação desvantajosa, não merecida por sua conduta.

Os teóricos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) elaboram uma concepção sociopsicológica e veem o fenômeno do preconceito nas relações entre sociedade e indivíduo. Consideram os elementos objetivos e subjetivos do preconceito, tendo influências do materialismo dialético de Karl Marx e dos estudos psicanalíticos de Freud. Representantes da chamada Escola de Frankfurt, ambos acreditam que o conhecimento sociológico-científico pode opor-se à repetição de calamidades onde quer que surjam e sejam quais forem as vítimas. No ensaio *Preconceito* (1956), elencam resultados de uma pesquisa sobre a personalidade autoritária, que se refere também ao sujeito com predisposição a desenvolver preconceitos: “só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predis põem ao preconceito” (ADORNO & HORKHEIMER, 1956, p. 181-182). Segundo os autores, os que tiveram contato com personalidades autoritárias, como Hitler, talvez não cedam ingenuamente, não se submetem aos seus falsos apelos. Igualmente resistirá a ser um títere aquele que conhece “as motivações ocultas do preconceito” (ADORNO & HORKHEIMER, 1956, p. 182). Os teóricos apostam no necessário esclarecimento da população sobre o que leva uma pessoa a se tornar autoritária. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (2003) aponta a urgência de se atentar à primeira infância, quando a

estrutura da personalidade está-se formando. Também revela que os medos devem ser exprimidos de forma a se evitar que retornem sob a forma de violência. Por fim, pondera sobre a criação de um clima cultural contra a violência, indo ao encontro de um combate aos preconceitos.

O psicólogo e professor José Leon Crochík segue a esteira dos teóricos da Escola de Frankfurt – Adorno e Horkheimer – e crê que a formação do indivíduo é fundamental para se entender o preconceito (CROCHÍK, 1995). Afirma que não se trata de fenômeno cognitivo, sendo mesmo contrário ao ato de conhecer, porquanto “obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração psíquica” (CROCHÍK, 2008b, p. 78). Caracteriza-o como algo individual e psicológico, porém, é também um fenômeno social, dado que depende de características individuais que são determinadas socialmente. Tem ainda um viés afetivo, que se exemplifica em termos pejorativos como “coitadinho”, “bobinho”, dentre outros. O preconceito diz mais do preconceituoso do que do alvo propriamente, depende menos deste do que daquele (CROCHÍK, 1995). Não se deve, portanto, vincular a violência física ou simbólica ao alvo. Para Crochík (1995), o preconceito consiste em uma realidade deturpada, sendo um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para defender-se de ameaças imaginárias. Falseia a realidade, consistindo em uma atitude, não ação, embora tenha tendência à ação. O preconceito ainda não é discriminação, a qual seria sua ação. Segundo o autor, cabe a luta para que não se torne uma. Quando o preconceito não se refere a defesas psicológicas, sendo superficial, o contato e a experiência podem ser o suficiente para aboli-lo; no entanto, quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o sujeito resistente à experiência, só o contato não é o bastante (CROCHÍK, 2011). Crochík (2008a) afirma que a diferença não é necessariamente oriunda do preconceito, porque, quando reconhecida como regra da humanidade e não como exceção, propicia a própria elaboração do conceito.

A pensadora alemã Hannah Arendt (1906-1975) admite que o preconceito é arriscado por estar apoiado em juízos de outrora que não foram ressignificados. Em “Introdução *na* Política”, publicado no livro organizado por Jerome Kohn e chamado *A promessa da Política*, Arendt (2012) assume que os preconceitos

invadem nosso pensamento e antecipam-se ao juízo¹⁸. Prescindir deles não é totalmente possível, pois a ausência de preconceito exigiria uma vigilância demasiada. Não temos como elaborar juízos originais sobre todas as questões com as quais nos defrontamos no decorrer de nossas vidas; por conseguinte, acabamos por recorrer ao passado sem refletir e por desconsiderar a experiência atual.

Os preconceitos autênticos são os que não se arrogam juízos novos, valendo-se do apelo, explícito ou não, do “dizem” ou “a opinião geral é de que”. Não são oriundos de experiência pensada e pessoal; por isso, comumente se concorda com eles, sem esforço algum. Assim sendo, o preconceito diferencia-se do juízo, visto que tem função relevante na arena social: a pessoa preconceituosa está convicta de estar exercendo um efeito sobre as demais; por outro lado, a peculiaridade do juízo dificilmente predomina na esfera público-política, sendo seu efeito limitado à intimidade da vida privada (ARENDDT, 2012).

Hannah Arendt adverte que a força e o perigo do preconceito residem no fato de estarem colados em algo do ontem que obsta o juízo e a experiência no hoje, impedindo que se encare a novidade:

[...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto. Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de “dar um palpite”. [...] O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. (ARENDDT, 2012, p. 153-154)

O preconceito, portanto, impede novos juízos e experiências, estando fixado num juízo previamente formado de que não consegue desgrudar. Jardim (2011, p. 69) esclarece que, na ótica arendtiana, “os preconceitos apresentam-se como obstáculos para a enunciação de verdadeiros juízos”.

A pensadora, contudo, traz uma esperança: é possível pôr um fim aos preconceitos, desde que se vá, primeiramente, à busca dos juízos que estão refêns do passado. Neles, pode estar a porta de entrada e, sobretudo, de saída para os preconceitos de hoje. Do contrário, pouco adiantam os inúmeros discursos contra o preconceito. Como o preconceito precede o (novo e verdadeiro) juízo, sua

¹⁸ “Juízo”, na concepção arendtiana, tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões.

justificação, no decorrer do tempo, limita-se aos períodos históricos nos quais “o novo é relativamente raro e o velho predomina no tecido político e social” (ARENDDT, 2012, p. 154).

O sociólogo estadunidense Arnold M. Rose (1918-1968) argumenta que o preconceito recai em discriminação e o compreende por:

[...] um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação. Estas medidas constituem um modo de comportamento observável e seriam, em virtude disso, mais úteis para serem estudadas. [...] Por preconceito, entendemos o estado de espírito que corresponde à aplicação de medidas de discriminação. (ROSE, 1972, p. 162)

O preconceito, nessa ótica, constitui-se pelo estado de espírito e por atitudes, visíveis, razão pela qual o autor vai-se centrar na observação das causas do preconceito. Sucintamente, são elas: vantagem pessoal, ignorância de outros grupos humanos, racismo ou “complexo de superioridade” e ignorância dos malefícios dos preconceitos.

Rose (1972) demonstra que os preconceitos fazem parte de uma tradição cultural que se transmite às crianças e, como tal, devem ser combatidos. Vê a possibilidade de se evitar a fixação de preconceitos, bastando que pais, professores, amigos e autores exponham seus erros e perigos.

A filósofa húngara Agnes Heller, nascida em 1929, também debruça-se sobre o preconceito; entretanto, elabora uma concepção socioantropológica (PATTO, 2008). Ela é uma das principais autoras da chamada Escola de Budapeste. Seu trabalho, inicialmente, tem influência da concepção marxista da história e é baseado no pensamento de Georg Lukács. Para Heller (1989, p. 43), “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”. Trata-se de juízo cotidiano, provisório e falso, que pode, inclusive, levar ao fracasso aquele que não se liberta dele. Para compreender o preconceito, Heller acredita ser necessário partir da esfera da cotidianidade:

São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. [...] O pensamento cotidiano implica também em comportamento. (HELLER, 1989, p. 43)

Não é possível prescindir de ultrageneralizações na vida cotidiana, as quais são juízos provisórios ou regras provisórias de comportamento. Porém, a maior parte desses juízos não são preconceitos: “o preconceito é um tipo particular de

juízo provisório” (HELLER, 1989, p. 45). Pode ser individual ou social, e é possível assimilá-lo do meio para, depois, usá-lo espontaneamente em casos concretos.

Os preconceitos são úteis para consolidar, estabilizar e manter a coesão da integração dada. Heller percebe que os preconceitos “aumentam em momentos em que a coesão econômica, política e ideológica de uma dada integração social diminui” (PATTO, 2008, p. 23). Ainda que o preconceito possa ser caracterizado por interesses e motivações do indivíduo, ele nada pode dizer acerca da individualidade do sujeito que o assumiu, porque se origina de uma assimilação, de uma falsa consciência consolidada por um processo histórico, em transformação constante. Segundo Heller, “só poderemos nos libertar dos preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos – juntamente com a ‘infallibilidade’ sem riscos – a não menos tranquila carência de individualidade” (HELLER, 1989, p. 63).

Allport (1962), Adorno & Horkheimer (1956), Crochík (1995, 2008a, 2008b, 2011), Arendt (2012), Rose (1972) e Heller (1989) trazem reflexões fundamentais e complementares sobre o fenômeno do preconceito, de modo que percebemos que não se trata de conceito autorreferido nem consensual. De posse dos pressupostos teóricos, vozes que me são precedentes, é possível prosseguir com mais clareza conceitual referente àquilo que foi proposto: *compreender o preconceito contra/entre alunos surdos*. Contudo, como pôde ser observado, nenhum dos autores abordou o preconceito específico contra o sujeito surdo, embora suas reflexões lancem luz sobre a conceituação do fenômeno.

1.4. Bastidores da pesquisa

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente a novas perguntas e abrem caminhos à produção epistemológica. Ademais, a pesquisa qualitativa pode acessar temas íntimos e sensíveis às pessoas pesquisadas (REY, 2005), como o preconceito.

Baseando-me em Freitas (2002, 2007a), assumo a *orientação sócio-histórica* na pesquisa qualitativa, que é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a fonte dos dados é o texto (contexto) em que o acontecimento surge;

- as questões formuladas para a pesquisa orientam-se para a compreensão do fenômeno em toda sua complexidade;
- o processo de coleta de dados enfatiza a compreensão, lançando mão de descrições e explicações e buscando integrar o individual com o social;
- o foco da atividade do pesquisador reside no processo de transformação e mudança em que se desenvolvem os fenômenos humanos;
- o pesquisador é um elemento importante da pesquisa, porque sua compreensão dá-se a partir do lugar sócio-histórico em que se situa e depende das relações que estabelece com os sujeitos;
- o critério que se busca na pesquisa é a profundidade da penetração e participação ativa do investigador e dos investigados, não na precisão do conhecimento.

A *entrevista*, ancorada na abordagem sócio-histórica, foi o procedimento metodológico principal para a construção dos dados com os sujeitos da pesquisa, assumindo a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. A entrevista é compreendida como uma produção de linguagem e objetiva a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado. Tal compreensão não é passiva, mas ativa e responsiva, pois já traz em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998, 2010, 2011). Vali-me da entrevista para colher dados na linguagem do próprio sujeito, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ao entrevistar, assumo que não lido com os fatos em si, mas com versões construídas pelos entrevistados, a partir do que lhes propus no contexto da entrevista, ou seja, lido com modos como o fato é interpretado. O filósofo da linguagem **Mikhail Bakhtin** (1895-1975) – principal aporte teórico-metodológico desta tese –, na leitura de Freitas (2007a), ressalta o valor da compreensão engendrada a partir dos textos signos criados pelo homem, assinalando, assim, o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

Método algum consegue captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2011), mas a opção pela entrevista propiciou uma profícua e rica elaboração de diferentes versões sobre o fenômeno do preconceito a partir do (re)encontro com o(s) outro(s):

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções de outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2011, p. 12)

Os participantes deste estudo são: **alunos surdos adultos, professores de jovens e adultos surdos e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que nunca tiveram surdos como alunos**. Os primeiros e os segundos foram buscados no INES, ao passo que os terceiros, em escola pública da rede estadual de ensino, como será detalhado mais adiante. O discurso de cada um deles tira-os da condição de objetos, visto que são expressivos, não objetos mudos, aos quais se pode apenas contemplar ou sobre eles falar, sem deles poder-se esperar uma resposta. A pesquisa não se fez com objetos estáticos, sem abertura ao outro ou como um monólogo em que falo *sobre* algo. Ela se fez humanamente, *com* homens, sujeitos falantes. Trata-se, pois, de uma *perspectiva dialógica*, o que “muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (FREITAS, 2002, p. 24). Busca-se a compreensão, que só se dá mediante duas consciências, dois sujeitos, *pela linguagem*.

As Ciências Humanas, ao buscarem a exatidão, neutralidade e objetividade, cada vez menos dizem respeito aos sujeitos que as produzem, mostrando-se desumanas, desprovidas do elemento fundamental que as constrói e que por elas é construído: o ser humano. Tenho afinidade, pois, com o pensamento bakhtiniano:

Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente *não um objeto*, mas um *outro sujeito*. Como o objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, *mas fala com ele*. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, *uma forma dialógica de conhecimento*. (FREITAS, 2007b, p. 145, grifos da autora)

A especificidade das Ciências Humanas é precisamente o dado humano, seu sujeito, que, por isso mesmo, não pode ser considerado objeto. Ele fala, apresenta abertura ao diálogo, constrói-se na linguagem e penetra na cultura. Não se pode fazer pesquisa apenas contemplando uma coisa. Ao nos colocarmos perante o ator da investigação, falamos e relacionamo-nos com ele. Daí que as Ciências Humanas são uma forma dialógica – e não (devem ser) monológica – de se produzir conhecimento. Considerar a pessoa investigada como sujeito pressupõe

“compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007a, p. 29). Isso quer dizer, ainda, que o texto produzido pelo sujeito desnuda o contexto em que está inserido. Estão estreitamente ligados.

A abertura ao diálogo – que vai além da interação face a face, implicando o contexto – caracterizou a pesquisa, e não foi ao acaso nem sem planejamento. O aporte teórico-metodológico bakhtiniano forneceu o prisma a partir do qual pude compor (com) o texto vivo. Decisivamente, Bakhtin marca esta pesquisa, o que se fez evidente para mim no ingresso, permanência e saída no/do campo e no momento de pensar (com) os discursos construídos. Como pesquisadora, desde o início, vi-me tomada por ideias bakhtinianas dialogando comigo e permiti isso, pois, concordando com Freitas (2007b, p. 147), “não se penetra no mundo teórico de Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser”. O filósofo não chegou a inaugurar uma metodologia, mas, sem dúvida, (me) conduz a uma outra visão de mundo sobremaneira importante à pesquisa.

Entrevistar é dialogar e compreender, na perspectiva que assumo. E é instigante fazê-lo com um *ser expressivo e falante*, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Supõe afetar esse outro e gerar um *clima* no qual ele possa desvelar-se e dar-se a conhecer(-se), sem tolhimento. Por clima, compreendo “a constituição de um espaço o mais livre possível de ameaças, no qual o entrevistado possa sentir-se acolhido e valorizado” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 98). Cabe ao entrevistador certa sensibilidade para notar, por exemplo, quando pode ou não insistir em um assunto ou questionamento, buscando observar se tal gera constrangimento, perturbação ou vergonha. É preciso, em uma entrevista respeitosa, ser sensível aos limites do que o entrevistado pode ou deseja expor, sobretudo em uma pesquisa sobre preconceito.

Aquilo que o participante oferece para conhecimento em seu discurso pode ser inventado ou mesmo ter sido vivido por outrem; lembremos que “aí são importantes o segredo, a mentira (mas não o erro)” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Pode ser reconstituído, metamorfoseado, maquiado, alterado, transfigurado. Pode ser moldado ou censurado, na tentativa de ter o entrevistador como parceiro, não mero inquisidor-monológico, ou na tentativa de adequar-se a determinado *gênero*

*do discurso*¹⁹: à entrevista, no caso. Forjado ou não, experienciado por outra pessoa ou por si, com acréscimos ou omissões, nada disso veio ao caso. Importou a mim o engendrar desse discurso, sua costura e tessitura, sinalizadores do que o outro estava construindo em si e produzindo sobre si:

É que, nas nossas pesquisas, conhecemos vidas de mulheres e homens sem fama, consideradas como estranhos poemas que nos vão chegando aos pedaços – textos cheios de fúria, de contradições, de amores, de cores, suores, gritos, súplicas, fofocas e intrigas que não se propuseram ou não desejaram, nas suas trajetórias, atualizar aquilo que se esperava deles. (RIBETTO, 2009, p. 115)

A singularidade mostra-se, portanto, na linguagem; no gênero entrevista, isso fica ainda mais latente, visto que não solicita uma forma padronizada, enunciados fixos, rígidos e fechados, apesar de o gênero ser uma forma relativamente estável. A entrevista requer abertura às possibilidades de o outro dizer-se e à escuta sensível (BARBIER, 2001). Expõe a singularidade do entrevistado, que se insere na corrente discursiva de enunciados, nunca isentos, pois fala dentro de um contexto específico. Não existe enunciado sem valor, logo, não há como ser neutro nem impassível. Todavia, foi necessário que eu não avaliasse explicitamente o entrevistado no momento da interlocução, para que não se sentisse inibido, mesmo quando, por exemplo, os comentários preconceituosos do professor acerca dos alunos surdos me perturbavam. Foi indispensável lembrar, constantemente, que:

[...] o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 137-138)

Embora não fosse meu papel alterar pontos de vista, mas compreendê-los, reconheço que nem sempre isso foi de todo possível, especialmente nas entrevistas com os professores que nunca tiveram surdos como alunos. Por desconhecerem o cotidiano escolar e as implicações teórico-metodológicas no ensino-aprendizagem desse alunado, tais profissionais, não raras vezes, pediam esclarecimentos sobre o que estavam a dizer, acreditando eles que eu estaria em condições melhores de situá-los quanto ao assunto. Vale frisar meu lugar social de

¹⁹ Compreende-se como gêneros do discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por campos de utilização da língua. Já os enunciados consistem em realizações, concretização da realidade (BAKHTIN, 2011).

pesquisadora e professora de surdos de conhecido instituto. Não vi problemas em fazer certos esclarecimentos, desde que não afetassem minha intenção em determinado questionamento, isto é, desde que não comprometessem meu objetivo implícito com essa ou aquela pergunta. Por isso, assumo que, algumas vezes, precisei dar explicações, quando solicitadas pelos entrevistados, e tal não diminui o que foi enunciado por eles logo a seguir, já com ressonâncias do que lhes dissera, pois eles/eu e seus/meus discursos estavam/estávamos em permanente construção. Bakhtin (2011, p. 402) trata disso (in)diretamente quando reflete acerca das “palavras de outras pessoas”, ou seja, das “palavras alheias” que vão sendo reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras”, tornando-se, finalmente, minhas palavras (com a perda das aspas). Daí a importância do “papel dos encontros, das visões, das 'iluminações', das 'revelações', etc.”.

Ademais, na qualidade dialógica das entrevistas, não seria ético ou responsável fingir não ouvir determinada pergunta dirigida a mim ou deixar sem resposta aquele que, livre e espontaneamente, aceitou conceder a entrevista e que estava, em dado momento, querendo, também ele, compreender a questão a que me propus compreender. Aprendíamos com o diálogo que se costurava naquele instante, e tal precisa ser confessado, sem receio. Resignificávamos a nós próprios:

O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se resignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e resignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26)

As entrevistas possibilitaram-me a chance produtiva de pensar determinadas questões não pensadas previamente, quando elaborei os roteiros; propiciaram a oportunidade de polemizar pensamentos, elaborar melhor certos conceitos, abrir mão da dureza de algumas perspectivas teóricas, repensar e desestabilizar algumas “certezas”. E acredito que permitiu aos professores participantes – talvez, a todos eles – a possibilidade de refletir acerca do aluno surdo, da própria formação acadêmica, do ensino-aprendizagem, do próprio preconceito; em muitos casos, refletir virginalmente. De modo semelhante, talvez, tenha-se passado com os alunos surdos participantes: puderam refletir sobre sua trajetória, sobre o preconceito que vivenciaram, sobre como puderam/podem lidar com ele e sobre os próprios preconceitos. Almeida & Szymanski (2011, p. 99)

corroboram essa ideia: “estar atento ao contexto do entrevistado, ao clima da entrevista, aos próprios sentimentos, preconceitos e valores possibilita a participação de ambos os interlocutores e pode dar um movimento formativo à entrevista”. Isso significa que o próprio momento da entrevista, querendo-se ou não, tem caráter formativo para ambas partes. O entrevistado tem, por exemplo, a oportunidade de refletir sobre sua trajetória de vida ao se deparar com questões que, provavelmente, nunca lhe foram feitas e sobre as quais nunca pensou.

A compreensão do enunciado carece de uma resposta:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 272)

No que tange às entrevistas, tal se mostrou quando indaguei, afirmei, polemizei ou comentei algo, esperando uma atitude responsiva do entrevistado, que, por sua vez, igualmente, esperava uma resposta, de certo modo, ao que dissera. Resposta que precisava vir, como já se expôs. O (re)encontro com o(s) outro(s) mostrou que meus enunciados sempre careciam dele(s), necessitando dele(s), aguardando uma palavra, sinal, olhar, semblante, postura, gesto. Os enunciados pronunciados por um e outro dependem-se, visto que se baseiam um no outro, discutem-se, polemizam-se, etc., estando, portanto, implicados: “a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90). A entrevista não se limita a uma troca de perguntas e respostas, mas se trata de produção de linguagem, já que é, aqui, concebida como dialógica. Os sentidos são confeccionados na interlocução e vinculam-se à situação experimentada (ou não) e aos lugares sócio-históricos ocupados pelos sujeitos envolvidos. A entrevista é, por conseguinte, carimbada pelo social. Daí que aquele momento único, irrepetível e dialógico amplia-se, expande-se, vai além do curto espaço de tempo entre o apertar o botão que liga o gravador ou filmadora e o que desliga cumprindo-se o registro possível. A entrevista redimensiona-se e entra para um diálogo ainda maior.

Os limites dos enunciados são marcados pela alternância dos sujeitos do discurso – vale esclarecer que o discurso apenas existe na forma de enunciações

concretas de sujeitos do discurso –, ou seja, um enunciado termina quando se dá a palavra ao outro, isto é, quando surge a réplica: “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Esta consiste no fato de o falante dizer tudo o que quis dizer em certo instante. Percebemos claramente o fim de um enunciado – ela é uma espécie de microfronteira. A possibilidade de responder a esse, isto é, ocupar em relação ao enunciado uma posição responsiva é um dos critérios de conclusibilidade dele. Disso decorre que o entrevistador não precisa temer o silêncio, pois este oportuniza aos entrevistados organizarem seus pensamentos e conduzirem ativamente parte da entrevista (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ou seja, essa coconstrução legitima o participante da pesquisa como seu coautor, uma vez que ele pode, dentre outros atos, interferir, inclusive, no roteiro planejado. Daí que este não pôde ser fechado nem inflexível.

O poeta Manoel de Barros (2010, p. 374) sintetizou claramente: “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”. De fato, o homem não está, inteiramente, definido. Há um quê de inacabamento. Querer saber dele seus motivos, crenças, convicções, observações, é admitir o que está, no momento, sendo construído, isto é, em permanente movimento de (co)produção:

A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos, constituímos histórica e geograficamente o sujeito que seremos – não sempre o mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. Muitos e um só: unidade e unicidade, que por histórica não significa permanência do mesmo, mas mutabilidade no supostamente mesmo. (GERALDI, 2013, p. 12-13).

O foco na alteridade consiste em uma postura frente à vida – uma postura humilde que pressupõe ser necessária a construção constante. Somos autores da nossa vida e da vida dos outros. Somos imbricados: “na concepção generosa de Bakhtin o *eu se constrói em colaboração*, os eus são autores uns dos outros” (FREITAS, 2007b, p. 150, grifos da autora).

Nessa rica troca, é importante antecipar possíveis atitudes responsivas, conhecer a cultura do entrevistado, saber o que ele conhece da minha, estar a par de sua língua, da forma como realiza, pensa e vê o mundo – ou seja, é relevante que eu saiba de que lugar sociocultural ele fala, de modo a estar ciente, sem rigidez, de que ele pode, ou não, compreender possíveis questionamentos, dando ou não respostas esperadas no ciclo de enunciados:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302)

O que importou, antes de tudo e dentre tantas questões, foi: a expressividade que o entrevistado dava à intenção discursiva; de que forma ele foi implicado e afetado pelo tema; como ele lidou com o preconceito e de que modo foi tecido no discurso; o que a intenção discursiva desencadeou nesse outro; que sentido ele deu a ela, sendo o enunciado sempre um contexto. É certo que o campo encetou o caminho, flexivelmente, havendo necessidade de constante reflexividade.

Como pesquisadora, precisei estar disposta a deixar surgir a novidade, a compreendê-la e a enfrentá-la sem receios, estando atenta “no que diz respeito aos próprios sentimentos, preconceitos, valores e expectativas, que podem ser fontes de vieses” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 96). A intenção discursiva precisou incluir o outro, o público-alvo por assim dizer, permitindo-o agir, sem passividade, e responder. Ou seja, o processo da entrevista deu-se de modo que entrevistadora e entrevistado(s) se revezassem no diálogo.

Não há neutralidade no que se diz, nem mesmo em pesquisa científica. Há sempre juízos nos enunciados. Não existe um que seja que não tenha julgamento, que seja impassível, que não contenha outras vozes: “nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Saber da impossibilidade do não envolvimento, da não implicação, da não afetação é fundamental, pois “afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 89). A afetação é, na verdade, imprescindível para que haja diálogo.

Dentre os tipos de entrevista, optou-se pela *entrevista semiestruturada*, por autorizar o uso de um roteiro norteador ao qual questões podem ser acrescentadas (MANZINI, 2012). Foram elaborados três *roteiros de entrevista* compostos por questionamentos agrupados em temas (ver Apêndice A, B e C). Os roteiros funcionaram como aportes e facilitadores do processo interativo, e neles foi priorizado o uso de uma linguagem direta, familiar e simples aos sujeitos de

pesquisa, rejeitando-se o uso de conceitos complexos nas perguntas, visto que é o pesquisador que deve deslindar, nas respostas às questões que ele próprio produziu, qual é a concepção do entrevistado sobre o tema de interesse (MANZINI, 2003). Estando ciente de que as questões são carregadas de pressupostos e outras questões imbricadas – afinal, não há enunciados no vácuo –, acreditou-se que elas ajudaram na elaboração do desenho do preconceito.

Foram realizadas três *entrevistas-piloto*, por meio dos roteiros elaborados, contemplando cada um dos perfis da pesquisa. A realização dessas, anteriormente ao primeiro exame de qualificação²⁰, foi justificada pela necessária sondagem de adequação dos roteiros e desejável avaliação deles por outros pesquisadores. As entrevistas-piloto comprovaram que os roteiros estavam adequados, carecendo de poucos ajustes que favorecessem uma clareza maior em questões pontuais.

Quatro *juízes* leram os roteiros de entrevista: o orientador, a coorientadora e as duas professoras que integraram a banca do primeiro exame de qualificação²¹. Além desses pesquisadores, os roteiros passaram pela leitura da diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT)²² do INES e, depois, pela diretora do Departamento de Educação Básica (DEBASI)²³. Por meio destas, obtive autorização formal²⁴ para realizar a pesquisa com os alunos e professores. Portanto, submeti os roteiros à apreciação de pesquisadores e profissionais da escola e, depois, à testagem em entrevistas-piloto (MANZINI, 2012).

As entrevistas-piloto e as subsequentes exigiram planejamento, ensaio e ética, perpassando o recrutamento dos entrevistados, a escolha do local onde aconteceriam, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Foram efetivadas após os candidatos a informantes assumirem e aceitarem sua espontânea e livre participação. Antes de cada uma delas, foram esclarecidas as justificativas, objetivos, metodologia, etc. da pesquisa, o que julgo ser honestidade científica. Depois, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver Apêndice

²⁰ O primeiro exame de qualificação ocorreu em julho de 2013.

²¹ Além do orientador e da coorientadora, integraram a banca do primeiro exame de qualificação a Prof.^a Dra. Sonia Kramer (PUC-Rio) e a Prof.^a Dra. Alice Maria da Fonseca Freire (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ).

²² A diretora do DDHCT do INES era a Fga. Maria Inês Batista Barbosa Ramos.

²³ A diretora do DEBASI era a Prof.^a Monique de Mattos Couto.

²⁴ Mesmo sendo professora do instituto, solicitei autorização formal (ver Anexo B) para a realização da pesquisa, por exigência da Câmara de Ética da PUC-Rio e também do INES.

D) era entregue para reflexão e anuência. Este fora devidamente aprovado pela *Câmara de Ética da PUC-Rio* por meio de um parecer (ver Anexo A).

Das três entrevistas-piloto realizadas, uma foi considerada inválida e foi descartada, apesar de planejada e agendada com antecedência, pois não se deu com o rigor esperado²⁵. As duas entrevistas-piloto consideradas válidas ocorreram no instituto de surdos em datas previamente combinadas. Tanto a aluna surda quanto a professora entrevistada mostraram compreender bem as questões, além de desenvolver, com clareza, ideias pertinentes ao que lhes fora perguntado, de modo que considerei os roteiros apropriados e testados.

1.4.1. Seleção dos participantes

A seleção do informante deve seguir duas orientações: uma decorrente do tema em pauta e a outra decorrente de se saber que determinado sujeito possui conhecimentos importantes a respeito do tema. Sabe-se que a qualidade do material coletado depende da qualidade do informante recrutado, baseando-se no que se almeja desvendar (QUEIROZ, 1991). Guiando-me por essas orientações, houve 15 sujeitos entrevistados no segundo semestre de 2013:

Sujeitos de pesquisa	Quantitativo	Critérios de seleção
A - <i>alunos surdos</i>	5	1º) ser adulto surdo e estar cursando a educação básica; 2º) estar matriculado no turno da noite do CAp/INES ²⁶ há, pelo menos, um ano; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.

²⁵ A entrevistada – professora de EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – e eu havíamos marcado para realizar a entrevista em um centro cultural público que, infelizmente, estava fechado na data combinada, e não sabíamos do fato. Como a entrevistada enfrentou trânsito intenso para chegar ao local, resolvemos alterá-lo na hora para não perdermos a oportunidade da troca. Havia poucas opções de lugares públicos naquela manhã e a entrevista ocorreu, então, em um café no Centro do Rio de Janeiro onde houve intervenções imprevistas de terceiros e certo ruído. A audiogravação não ficou de boa qualidade e muito se perdeu. A despeito de essa entrevista-piloto não ter sido aproveitada para o estudo final, contribuiu bastante à época, mostrando que o roteiro de entrevista estava adequado a esse perfil de participante.

²⁶ O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica do instituto, oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos da educação básica: educação infantil e ensinos fundamental e médio. O CAp/INES possui também o Centro Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) e o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-Vestibular. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262>. Acesso em: 03 jun. 2014.

P - <i>professor de surdos jovens e adultos</i>	5	1º) ser professor ouvinte do CAp/INES; 2º) ministrar aulas a surdos jovens e adultos no turno da noite há, pelo menos, um ano; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.
PEJA - <i>professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos</i>	5	1º) ser professor ouvinte na EJA da rede pública de ensino há, pelo menos, 1 (um) ano; 2º) nunca ter tido surdos como alunos; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.

Quadro 2: sujeitos de pesquisa – quantitativo e critérios de seleção

Para atender a esses diferentes perfis, foi preciso esforço e atenção, uma vez que eu não estava lidando com um “tipo” de outro, mas com três. Estipulou-se o quantitativo acima já no primeiro exame de qualificação, por estar ante três outros e pelo tempo disponível para realização de uma pesquisa de campo no processo de doutoramento.

A disponibilidade para conceder a entrevista foi-se tornando um critério de seleção de entrevistados, e não consiste em obviedade. No caso dos professores, sabe-se que têm, não raras vezes, vida profissional intensa, com poucos horários livres, por motivos variados, desde a má remuneração – o que lhes exige dupla ou tripla jornada – à necessidade atual de uma formação acadêmica, em serviço, sempre em andamento – o que exige deles cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, entre outros. Muitos professores foram contatados informal e formalmente, e os recrutados para entrevista foram os que se dispuseram, prontamente, a contribuir com a pesquisa, agendando e confirmando uma data e comparecendo no horário combinado.

No caso dos alunos adultos, sabia-se da possibilidade de trabalharem ao longo do dia, não tendo amplo tempo livre. No ano em que as entrevistas ocorreram, a maioria trabalhava ao longo do dia e estudava à noite. Houve candidatos à entrevista que não puderam participar, unicamente por não conseguirem chegar mais cedo, ainda que tenha sido elaborado um pedido formal a seus respectivos patrões, ressaltando a importância da pesquisa.²⁷ Assim, foram selecionados os que se dispuseram a comparecer em horário e dia prefixados. Mesmo assim, ainda houve quem desmarcasse e, por fim, desistisse da entrevista.

²⁷ Não se cogitou a possibilidade de entrevistar os alunos surdos em finais de semana, pois grande parte deles trabalhava aos sábados também e poderia ser inconveniente fazer uma entrevista em um domingo, único dia que supostamente podem conviver com suas respectivas famílias.

Assim, o único grande entrave para realizar as entrevistas com os estudantes foi a disponibilidade.

Outra questão importante foi a proximidade com os candidatos a sujeito de pesquisa, uma vez que os mais próximos a mim apresentavam uma tendência maior a conceder a entrevista sem vacilar, ao passo que os menos próximos mostravam-se hesitantes, especialmente quando eu explicitava que o pano de fundo era o preconceito, o que não foi, em momento algum, escamoteado. Havendo alguma familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e mais seguras para colaborar (BONI & QUARESMA, 2005). No caso dos professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos, entretanto, não havia proximidade nem familiaridade com nenhum deles a princípio; eu não os tinha conhecido a fundo antes das entrevistas. Assim, foi preciso cativar e promover uma sensibilização que os aproximasse.

Um conhecimento prévio acerca dos participantes foi fundamental, porque quanto mais conhecidos, mais havia confiança de minha parte de que poderiam oferecer um relato adequado ao que estava sendo perscrutado, sem que isso significasse manipulação. Afinal, havia ciência de que:

De qualquer forma, por mais conhecido que seja o informante, não pode o pesquisador prever com segurança que rumo tomará o relato – rumo que depende do informante, de sua vivência específica, de sua capacidade de relatar, mas também de uma infinidade de circunstâncias momentâneas, que também pesam na qualidade da narração. (QUEIROZ, 1991, p. 75-76)

Os alunos surdos foram selecionados no CAp/INES por apresentar, do século XIX até hoje, relevância nacional no campo da surdez e na educação de surdos. Além disso, concentra grande quantidade desses sujeitos, apesar de as escolas próprias para os estudantes surdos, atentas à sua condição bilíngue e necessidades específicas, estarem escasseando e, por conseguinte, serem acessíveis apenas a uma minoria de surdos no Brasil. No CAp/INES, há centenas de alunos provenientes de diferentes bairros cariocas e de variadas cidades fluminenses (há estudantes oriundos, inclusive, de outros estados brasileiros). Ou seja, não se restringe – como sói ocorrer às redes municipal e estadual de ensino, majoritariamente – a alunos que residem próximo à escola, isto é, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Trata-se da única instituição, em âmbito federal,

destinada exclusivamente a alunos surdos, havendo educação básica e superior²⁸, além de oferta de cursos de extensão e pós-graduação. Daí a relevância de os sujeitos surdos serem do CAP/INES. Optei por adultos por trazerem, comumente, um histórico pessoal de práticas que lhes discriminaram ou segregaram ao longo da vida, o que tende a torná-los interlocutores privilegiados em entrevistas cujo pano de fundo seja o preconceito.

Igualmente, os professores de surdos foram selecionados dentre os que compõem o quadro docente efetivo do CAP/INES, ou seja, todos os professores entrevistados foram aprovados em concurso público. À época das entrevistas, os cinco participantes lecionavam para, pelo menos, um dos alunos entrevistados. A opção por professores que trabalhassem com estudantes surdos deu-se em virtude da hipótese de que poderiam reiterar preconceitos em relação ao seu alunado, mesmo em contato direto com eles na sala de aula. Ou seja, supus que o contato cotidiano não preveniria o preconceito.

Sendo coerente com o perfil dos professores supracitados e com a faixa etária dos participantes surdos, busquei ainda professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos, uma vez que a hipótese inicial era que esses professores poderiam repetir juízos engessados que lhes foram transmitidos culturalmente e que não foram reexaminados. Acreditei que:

Quando se trata de grupos de pessoas cultural e/ou fisicamente diferentes daquelas que fazem parte do nosso próprio grupo ou rotina diária, as categorias de classificação por nós assimiladas nos levam a enquadrar de imediato qualquer uma dessas pessoas com rótulos preestabelecidos (o que também nos conduz a fazer julgamentos de valor). Isso ocorre mesmo que jamais tenhamos tido qualquer contato ou experiência com elas. (QUEIROZ, 1995, p. 12)

Quanto aos professores que nunca tiveram surdos como alunos, optei por localizá-los em escola pública da rede estadual de ensino com oferta de EJA, a fim de recrutar profissionais que trabalhassem com estudantes jovens e adultos no turno da noite. O mais importante não era que inexistisse aluno surdo nessa escola, mas que os professores nunca tivessem ministrado aulas para esse alunado. Daí que os profissionais foram o foco, não o local de trabalho e, por isso, não é preciso identificar a escola²⁹. Basta dizer que se trata de um colégio estadual, com

²⁸ Trata-se do Curso Bilingue de Pedagogia (licenciatura). Diferentemente da educação básica, no ensino superior do INES, há alunos surdos e não surdos. Também é oferecido curso de pós-graduação *lato sensu* no instituto.

²⁹ Não objetivamos fazer uma comparação entre escola para surdos e escola que não tem alunos surdos, mas compreender como seus professores veem e pensam o aluno surdo.

oferta de EJA no turno da noite, situado no bairro Fonseca, no município de Niterói (RJ) e estando a mais de 20 quilômetros de distância do INES. Optei por uma única escola estadual em vez de buscar professores em várias, por haver nela boa concentração numérica de profissionais atuantes na EJA e pela disponibilidade pronta e imediata deles para conceder a entrevista. Após avaliação inicial do campo de pesquisa, conversa com a diretora e sondagem com os professores, constatei que, nessa escola, a maioria destes nunca tiveram alunos surdos. Verifiquei que não havia atendimento educacional especializado no colégio e parecia não ter havido alunos surdos ao longo de sua história, conforme a diretora relatou a mim. Cumpre esclarecer que outras escolas foram sondadas, principalmente com oferta de EJA. Entretanto, ou os professores não apresentavam disponibilidade para a entrevista, ou havia professores que já tiveram experiência, em sala de aula, com alunos surdos.

Vale justificar ainda que a opção por professores que não são surdos deu-se pela escassez do profissional surdo atuante na EJA³⁰. Dentre nossos objetivos, está a possibilidade de comparar os relatos dos professores de surdos e dos professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos. Assim, para facilitar a busca por profissionais do segundo grupo, escolhemos lidar com professores que não são surdos.³¹

Esclarecida a opção pelos perfis entrevistados, faz-se necessário expor que os 15 participantes não têm seus nomes próprios revelados aqui, apesar de terem reconhecida, respeitada e valorizada a autoria pelo que relataram. Por se tratar de pesquisa cujo foco é o preconceito, poderia haver desconfortos e constrangimentos por parte do sujeito de pesquisa se sua identidade fosse tornada pública, embora já previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, no referido documento, assinado e datado pelos 15 entrevistados, consta que há garantia de confidencialidade, o que indica que a identidade do informante está resguardada. Descrevo, em cada um dos dois próximos capítulos, um perfil dos participantes.

³⁰ Tal foi constatado a partir de visitas a algumas escolas da rede estadual de ensino.

³¹ Com isso, não estou afirmando que professores surdos não manifestem preconceitos em relação aos alunos surdos; ninguém é imune ao preconceito. Este esclarecimento pode inspirar pesquisas vindouras, porque seria bastante interessante entrevistar professores surdos, a fim de averiguar se/como/por que manifestam preconceitos (ou não) contra alunos surdos.

1.4.2. Contatos e contextos

Para ingressar tanto no INES quanto na escola estadual, solicitei autorização, a qual me foi concedida sem problemas, no ano de 2013.

Os alunos surdos foram contatados em sala de aula ou em outros espaços escolares, de modo informal, a princípio. Perguntava a eles se desejavam conceder entrevista para pesquisa sobre preconceito e a maioria anuiu ao pedido imediatamente; entretanto, a questão da disponibilidade para chegar mais cedo ao INES fez alguns recusarem ou desistirem do convite, como já exposto.

Os professores de surdos foram sondados informalmente pelos espaços escolares do INES e alguns foram contatados por e-mail. A maioria dos convites foi aceito, mas houve professores que, posteriormente, não puderam participar por motivos vários, dentre eles, a indisponibilidade para estar no instituto em horários que não fossem os de trabalho.

Os professores na EJA foram consultados informalmente na sala dos professores da escola estadual, antes do horário das aulas ou no intervalo entre elas. Todos os convites feitos foram aceitos, não havendo professor algum que não pudesse comparecer, até mesmo porque a maior parte deles aproveitou horários vagos, ou seja, aqueles em que estava na escola, mas não lecionando.

No caso dos professores de surdos e dos próprios surdos, o espaço onde transcorreram as entrevistas foi o próprio INES, exceto P₅, que foi entrevistada na biblioteca da universidade onde cursava mestrado, por estar em licença para esse fim. As entrevistas ocorreram em salas variadas, sendo todas no segundo andar do prédio principal do instituto, onde se davam, majoritariamente, as aulas dos ensinos fundamental e médio no turno da noite. Esse espaço foi planejado por ocorrerem as entrevistas próximo ao horário das aulas, o que facilitaria a locomoção dos professores e alunos, logo após, para suas respectivas salas de aula. O espaço mostrou-se apropriado, embora tenham ocorrido algumas interrupções por terceiros (alunos e assistentes de alunos) em algumas entrevistas, por motivos variados. É bom lembrar que “a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador” (SZYMANSKI et al., 2011, p. 76). Daí que intervenções de terceiros estão sujeitas a acontecer, e coube a mim a sensibilidade de saber como retornar à entrevista logo após sua súbita interrupção. Busquei, sempre que era

interrompida, retomar a última questão feita ou sintetizar a última reflexão tecida pelo participante ou por mim mesma. A volta à entrevista tornava-se mais natural.

As entrevistas com os professores na EJA realizaram-se, integralmente, na escola estadual, em espaços diversos como: sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e sala de aula (sem alunos). Todos esses espaços mostraram-se apropriados, mas também houve intervenções de terceiros (inspetor de alunos, porteiro, diretora adjunta e professores) que batiam à porta para comunicar ou solicitar algo ao entrevistado.

Nunca estive no colégio estadual antes das entrevistas. Mesmo o contato inicial, a partir do qual tive autorização para efetivar a entrada no campo foi por e-mail escolar com a diretora. Passava pelo colégio com alguma frequência e sabia da ocorrência de aulas no turno da noite, porém, não conhecia nenhum profissional nem nenhum aluno. Ou seja, o campo era realmente novo, diferente do INES. Não sendo conhecida na escola, minha presença foi, imediatamente, percebida tão logo cheguei. Um inspetor de alunos perguntou o que eu desejava na escola, um funcionário perguntou se eu era supervisora de estágio e professores me viam e perguntavam se era professora nova; à exceção dos alunos, que raramente dirigiam-se a mim, apesar de me olharem como alguém estranho àquele lugar, tive que me identificar como pesquisadora para muitos.

No primeiro dia na escola do Estado, fui conduzida pela diretora à sala dos professores e ela mesma me apresentou aos poucos profissionais que estavam presentes naquela noite chuvosa e em período de greve do professorado da rede estadual. Apresentou-me como doutoranda da PUC-Rio e me pediu para explicar-lhes sucintamente a pesquisa. Eu o fiz, mas somente após apresentar-me para além do “doutoranda”. Percebi que pairou no ar que eu estaria em condições de superioridade em relação aos professores, e eu não desejava que eles se sentissem inferiores por motivo algum. Antes de tudo, apresentei-me como professora de jovens e adultos como eles e, depois, esclareci que meus alunos são, propriamente, surdos jovens e adultos. Logo a curiosidade geral estabeleceu-se e mal pude concluir os objetivos e justificativas da pesquisa. Passado o momento de largas indagações, disse que buscava ali professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos. Duas professoras logo se identificaram com o perfil e os demais disseram que, apesar de nunca terem ministrado aulas a alunos surdos, não eram professores na EJA, mas no ensino profissionalizante.

Quando o campo de pesquisa não é o local de trabalho, minha presença como pesquisadora foi não só mais notada, como foi, por vezes, destacada pelos integrantes da escola. Eu era o sujeito exterior, estranho, que não fazia parte da rotina da escola, logo, alvo de curiosidade e inúmeras perguntas, principalmente vinculadas à identidade mais ressaltada: “ser professora de surdos”. Tinha cada vez mais certeza de que precisava cativar os professores, se comparar à realidade do INES, onde eu já era conhecida e tinha colegas e, inclusive, amigos.

No instituto de surdos, o desafio era outro: precisava tornar novo o já conhecido, olhar com outros olhos, de um ponto de vista que não podia ser o de professora. Eu não era uma estranha, mas parte do quadro docente, o que fez com que ninguém perguntasse se estava lecionando ou fazendo pesquisa. A pesquisadora era a professora, a professora era a pesquisadora, não havia novidade – para quem me via. O local não me era novo, os professores já eram conhecidos, os alunos – mesmo aqueles para os quais nunca havia dado aulas –, já os tinha visto e, inclusive, com alguns, já havia conversado. Precisava renovar o olhar, para enxergar além das lentes acostumadas a andar por ali como professora, precisava assumir o lugar de pesquisadora, e isso não foi fácil nem se deu automaticamente. Foi necessário algum esforço e, igualmente, algum preparo para adentrar o instituto como pesquisadora, quase num movimento inverso ao que fiz na escola estadual, onde busquei não me fazer perceber, exclusivamente, como agente de pesquisa, a fim de não inibir os professores. Posso afirmar que não é possível despir-me, de um momento para o outro, de identidades já consolidadas, como o “ser professora”. O exercício não era mudar esse fato, mas a minha forma de enxergar o que estava ao meu redor.

Concordo que “o efeito específico que as suas [do entrevistador] características pessoais têm nos sujeitos varia com os sujeitos e com os contextos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 138). Mais do que características pessoais, as acadêmicas e profissionais também surtem efeitos, afinal, o pesquisador fala, muito especificamente, de um lugar sócio-histórico. Não há como se controlarem tais efeitos totalmente; pode-se, contudo, tentar amenizá-los, e foi o que busquei fazer em todas as entrevistas. No INES, enfatizava que não estava ali como professora naquele momento, mas como pesquisadora e que nada do que fosse enunciado seria discutido em sala de aula ou “valeria nota” (no caso dos alunos). Por outro lado, na escola estadual, frisava que era professora de jovens e adultos

como eles, a fim de minimizar um suposto lugar de superioridade como pesquisadora.

Em relação aos participantes surdos, sou professora do instituto onde são alunos e, inclusive, ministrei aulas para duas das entrevistadas. Tal ressalva merece ser feita, pois trouxe implicações para a pesquisa. Os participantes me viam como pesquisadora, mas igualmente como professora da instituição, querendo ou não. Minha posição de professora pode tê-los feito expressar determinados anseios e angústias e, simultaneamente, encobrir outros. Em 2013, atuei até o início do terceiro bimestre³² no ensino fundamental noturno, tendo alunos no 6º, 7º e 8º ano, o que inclui A₁ e A₂.

No que se refere aos professores de surdos, tenho contato com todos os entrevistados desde o meu ingresso no instituto, ou seja, são colegas de trabalho e sujeitos de pesquisa. Tal como ocorreu aos alunos surdos, esses professores me viam no lugar de pesquisadora, mas também de professora e colega de trabalho.

No caso dos professores da escola do Estado, não compartilhamos o local de trabalho, mas a profissão, e isso também tem ressonâncias na pesquisa. Houve pressupostos de que eles partiam para me conceder as entrevistas, e isso me facilitou e dificultou, simultaneamente, o trabalho. Facilitou, por falarmos uma mesma linguagem profissional, compreendermos a realidade do “chão” da escola, inferirmos certas reflexões, inclinações, posicionamentos, etc. Dificultou, porque, em alguns momentos, o fato de também ser professora pode tê-los feito acreditar que não necessitavam esclarecer tantas coisas por considerarem-nas óbvias. Outro agravante é que não só me viam como pesquisadora, mas como uma professora de um conhecido instituto de surdos; provavelmente, isso gerou o receio de estarem falando algo equivocado sobre a surdez, tanto que, constantemente, solicitavam que eu confirmasse se estavam ou não “corretos”, quando, na verdade, não existe certo ou errado, mas modos de ver.

³² Em meados de agosto de 2013, afastei-me do exercício do cargo efetivo para concluir o curso de doutorado, o que é previsto no artigo 96 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Uma professora substituta, imediatamente após a minha saída, concluiu o ano letivo com as minhas turmas.

1.4.3. Registro das trocas dialógicas

No que se refere às entrevistas com os 10 professores, é preciso explicitar uma observação que fiz desde as entrevistas-piloto: o professor que trabalha com alunos surdos costuma expressar-se, mesmo que em língua portuguesa, valendo-se de expressões faciais e corporais com mais frequência que o professor que nunca teve alunos surdos. Além disso, é comum o professor de surdos usar a Libras em vários momentos, seja simultaneamente à língua oral, seja isoladamente.

Nesse contexto, a *videogravação* mostrava-se mais rica e densa do que a *audiogravação* já nas entrevistas-piloto. Tudo podia estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala (DEMO, 2001). Contudo, ao planejar as entrevistas, optei por permitir que cada professor de surdos, livremente, escolhesse com que tipo de registro se sentia menos tolhido e mais à vontade, mesmo sabendo que tal poderia gerar transcrições mais detalhadas que outras, o que não quer dizer prejuízo na comparação e contraste entre elas. Após ser questionado sobre sua preferência em relação ao registro, se o professor se mostrasse indiferente, era feito o registro redundante, isto é, com vídeo e audiogravação, e a transcrição era produzida a partir do mais denso. Concorde-se que “quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 139). Daí que, quando a entrevista não era gravada por filmagem, procedeu-se, no decorrer dela, à anotação, em *diário de campo*, de detalhes não verbais, para que não se perdessem quando chegasse a etapa da transcrição.

Dentre os *professores de alunos surdos*, três concordaram tão-somente com a audiogravação, alegando, entre outros motivos, a timidez perante a câmera filmadora. Portanto, apenas duas professoras desse perfil concederam permissão para a videogravação e autorizaram ainda a audiogravação simultaneamente, tornando as transcrições de suas entrevistas mais enriquecidas com pormenores. Dentre os *professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos*, o registro foi feito por audiogravação, porque, já na entrevista-piloto, observei que a videogravação não traria vantagens mais significativas ou semelhantes aos

professores de surdos. Pelo exposto, a audiogravação, entre os 10 professores, foi o tipo de registro da informação viva mais utilizado.

Queiroz (1991) argumenta que a “técnica do gravador” colhe o explícito no discurso do informante e abre portas para o implícito, seja subjetivo, inconsciente ou arquetipal. Tanto a câmera filmadora quanto o gravador possibilitaram o registro da informação viva e, assim, enriqueceram a coleta.

Além desses instrumentos, o *diário de campo* foi importante como registro através da escrita. Nele, anotavam-se dados referentes à etapa pré-entrevista (aproximação ao informante, convite, preparação pessoal para o momento, local, data e horário combinado, etc.), durante a entrevista (falas em voz baixa, ênfases no discurso, hesitações, titubeios, gestos, expressões faciais e corporais, etc.) e pós-entrevista (o que foi comunicado após o desfecho, impressões espontâneas sobre a entrevista – do entrevistado, do intérprete e minhas –, contatos posteriores – em encontros eventuais, por e-mail ou por SMS –, etc.).

Concluído o momento das entrevistas, antecedido pela elaboração dos roteiros, o terceiro momento é o da transposição do que foi relatado – do gravador ou câmera filmadora para o computador, transformando-se em texto escrito. Isso tem duas finalidades: permitir um manuseio mais fácil de todo o material nas consultas e permitir uma conservação mais longa e eficiente do documento (QUEIROZ, 1991). Compreende-se por *transcrição* a reprodução, em um segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique.

No que diz respeito à transcrição das entrevistas com os professores, foi integral com respeito às normas ortográficas vigentes e tratamento das falas como citações diretas dos autores. A *transcrição integral* forneceu farto material de construção de dados na fase de análise e interpretação. A *conferência de fidedignidade* (DUARTE, 2004) foi realizada com zelo, mais de uma vez, a fim de que não houvesse desvios, omissões, erros, etc. que comprometessem a pesquisa. Com as entrevistas transcritas, conferiu-se cada gravação confrontando com cada palavra registrada, tendo o cuidado para que não houvesse discrepâncias. Tal propiciou um momento importante na pesquisa: a reescuta do que fora enunciado e a revivência daquele instante de encontro com o(s) outro(s).

Quanto às entrevistas com alunos surdos, a *videogravação* e o *diário de campo* foram os tipos de registro que se mostraram mais adequados à situação de

pesquisa. A videogravação buscou aliar a fala dos sujeitos utentes de língua de sinais com a *interpretação consecutiva* realizada pelo profissional intérprete.

O documento escrito a partir da gravação em vídeo foi produzido pelo mesmo profissional que atuou nas entrevistas (TI_{LS/LP})³³, agora atuando como tradutor. É preciso esclarecer que a atuação do intérprete e a do tradutor são diferentes. *Interpretar* consiste na tarefa de verter de uma língua para outra nas relações interpessoais, atuando no breve tempo entre o ato de enunciar e o ato de tornar acessível ao outro aquilo que fora enunciado. *Traduzir* relaciona-se à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Ou seja, o intérprete trabalha nas relações face a face e toma decisões rápidas, sem ter tempo para consultas ou reflexões densas, enquanto o tradutor dispõe de tempo para refletir sobre os termos utilizados e os sentidos desejados (PAGURA, 2003).

A primeira fase do trabalho de TI_{LS/LP} foi ler o roteiro, que lhe foi entregue com relativa antecedência; a segunda, interpretar (Libras/português) no decorrer das cinco entrevistas; a terceira, elaborar a *tradução*³⁴ (com as mudanças impostas pelas diferenças entre as línguas) da Libras para a língua portuguesa escrita, respeitando as normas ortográficas vigentes do português e tratando as falas como citações diretas dos autores.

TI_{LS/LP} teve um trabalho complexo, por não se ater ao que fora falado oralmente em português, isto é, não se ateve à minha fala oral e à dele na situação da entrevista. Esse profissional concentrou-se, para realizar as traduções, no que fora falado em língua de sinais, ou seja, no enunciado do aluno surdo e na própria interpretação que fazia do que eu falava, na condição de intérprete. Tratou-se de uma tradução com ajustes, uma vez que o profissional esclareceu algumas questões e opções tradutórias e ainda explicou partes da gramática da Libras, recorrendo, em algumas vezes, à escrita dos sinais (*SignWriting*³⁵).

³³ Optou-se por preservar a identidade do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa que atuou nesta pesquisa e, por isso, seu nome próprio não é mencionado em momento algum. Sempre que houver referência a ele, será usada a sigla TI_{LS/LP}.

³⁴ Diz-se “tradução” e não “transcrição”, uma vez que o profissional traduziu de uma língua para outra, línguas essas de modalidades diferentes – da Libras, de modalidade visuo-espacial, para o português, de modalidade oral-auditiva.

³⁵ A coreógrafa Valerie Sutton, em 1974, criou um sistema para escrever os movimentos das danças (*DanceWriting*), o que interessou a pesquisadores da Universidade de Copenhague, porque parecia possível valer-se desse sistema para escrever os sinais. Foi pedido à Sutton que registrasse a língua de sinais. Ela inicia o trabalho com pessoas surdas e cria o *SignWriting*, que permite o registro de quaisquer línguas de sinais, sem haver necessidade de se passar pela tradução da língua oral. Isso propicia aos surdos a possibilidade de registrar por escrito o que desejarem,

TI_{LS/LP} acredita que transcrever os trechos das falas em língua de sinais, traduzindo-os para a modalidade escrita da língua portuguesa, apoiando-se no vídeo *sem áudio*, trouxe a possibilidade de uma análise mais detalhada do discurso sinalizado. E essa não é uma qualidade de informação possível ao discurso ao vivo e em tempo real, sendo justamente por isso que TI_{LS/LP} optou por construir uma tradução transcrita com base no vídeo *sem áudio*. Para ele, esse era um modo de gerar salvaguarda daquilo que fora respondido em relação ao que realmente tinha sido perguntado na relação traçada em Libras.

Nesse processo, TI_{LS/LP} sabia que estava revendo, aperfeiçoando e expondo algumas fragilidades e equívocos das suas primeiras escolhas feitas no instante da entrevista. Todavia, sabia também que deixaria mais clara a fala dos entrevistados, assim como justificaria aparentes desvios ou orientações de respostas feitas na maneira de elaborar a pergunta. Essa escolha expôs uma maior fidelidade às estruturas dispostas nos relatos. TI_{LS/LP} revelou estar comprometido com a pesquisa e interessado em revisar e aperfeiçoar seu próprio trabalho, sem receio de ser avaliado, uma vez que pôde rever, com serenidade e crítica, o que interpretara no dia da entrevista em um momento posterior, sem o “calor” do instante.

A tradução das entrevistas em Libras forneceu amplo material de construção de dados. A conferência de fidedignidade foi realizada mais de uma vez, visto que a pesquisadora fala e compreende a língua de sinais. De posse das entrevistas traduzidas, conferiu-se trecho a trecho, com a devida cautela para que não houvesse discrepâncias, respeitando, assim, o que fora enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

valendo-se de sua primeira língua. Segundo a pesquisadora e professora surda Marianne Rossi Stumpf, “a escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura” (STUMPF, 2009, p. 63). Porém, pode-se observar que muitos alunos surdos, em idade escolar, ainda não conhecem a escrita de sinais. Acredito ser possível e desejável uma alfabetização também em *SignWriting*, pois seria “uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de profissionais até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua” (SOUZA, 2009, p. 142). Com isso, não digo que a língua portuguesa escrita deva ser eliminada do currículo dos alunos surdos brasileiros. Quero dizer que eles devem ter *também* uma alfabetização em *SignWriting*, para que possam registrar o que quiserem em sua L1, tal como um aluno não surdo brasileiro pode escrever em português se o quiser, porque foi, um dia, alfabetizado.

1.4.4. A presença do intérprete

Merece ser mais destacada a presença do intérprete nas entrevistas com os alunos surdos. Ele atuou profissionalmente na entrevista-piloto e nas subsequentes e traduziu para o português escrito todas as entrevistas. Sua presença foi necessária dada a sua proficiência nas duas línguas: Libras e português. Ademais, eu tinha que lidar com o registro escrito, anotando informações que julgava relevantes no/sobre o ato da entrevista. Sendo a Libras uma língua de modalidade visuo-espacial, a fala do entrevistado poderia ser perdida caso eu fizesse anotações ao mesmo tempo em que ele falava, sem a presença de um intérprete. Não podia desconsiderar a fala do sujeito surdo em momento algum nem podia abolir o registro escrito em português, pois “várias percepções, impressões e sentimentos perpassam o pesquisador durante a entrevista” (SZYMANSKI et al., 2011, p. 76).

A seleção de T_{LS/LP} deu-se por afinidade e bom relacionamento pessoal no espaço do INES, onde trabalha como tradutor e intérprete, tendo sido aprovado no primeiro concurso público de provas e títulos para o cargo (em 2012). De mais a mais, conversando informalmente com ele, constatei que possui certificação do Prolibras³⁶ (possui os dois: proficiência na tradução e interpretação de Libras/português/Libras e proficiência no uso e no ensino de Libras), boa formação acadêmica (é licenciado e cursava, à época, uma especialização em Libras), está inserido na comunidade surda, examina criticamente a prática dos tradutores e intérpretes e demonstrou interesse em participar da pesquisa. Não é um CODA³⁷, mas um ouvinte filho de pais ouvintes, sem haver pessoas surdas na sua família.

Finalizadas as entrevistas e suas traduções, solicitei que T_{LS/LP} respondesse um *questionário* sobre sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional, a fim de

³⁶ O Prolibras é a certificação de Proficiência na Libras. Trata-se de um exame que, desde 2013 (em sua sexta edição), é organizado pelo INES em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Pode certificar o candidato em até dois perfis: proficiência no uso e no ensino da Libras, para atuar no ensino da língua de sinais, e proficiência em tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa/Libras, para realizar a interpretação da língua de sinais para o português e vice-versa.

³⁷ Os CODAs (*Children of Deaf Adults*) são filhos ouvintes de pais surdos. Segundo Quadros & Massutti (2007, p. 246), “a experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs.”

que eu pudesse organizar e descrever melhor sua presença na pesquisa de modo formal.³⁸

Trabalha como intérprete e tradutor há oito anos profissionalmente, tendo começado a interpretar voluntariamente em um espaço religioso protestante onde iniciara, na infância, o curso de Libras. Sua experiência inicial na igreja é semelhante à de muitos intérpretes:

A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. (LACERDA, 2010, p. 137)

Não foi possível agir como se $TI_{LS/LP}$ não estivesse presente, o que se evidenciou quando, por exemplo, eu ora me dirigia diretamente ao entrevistado, ora me dirigia indiretamente a ele – passando pela pessoa física do intérprete. Em vários momentos, foi usada a terceira pessoa do singular “ele/a”, em vez de “você”, como, por exemplo, no início da entrevista com A₁: “o que significa ser surda para ela?”. Isso foi inesperado e observado já nessa primeira entrevista – o mesmo ocorreu nas subsequentes. Era visível a minha perturbação com o uso alternado e inconsciente do pronome pessoal do caso reto “ela” e do pronome de tratamento “você”. Tal foi percebido, conscientemente, por mim no decorrer da entrevista e sempre após tê-lo falado, ou seja, não conseguia controlar ou prever o uso desse ou daquele pronome. Houve momentos de alternância como: “alguém já riu, ficou curioso ou tentou se comunicar com você, demonstrou sentir pena ou a desprezou por ela estar usando Libras?”. Houve ainda momentos em que o pronome de tratamento prevaleceu: “você já sofreu alguma agressão na escola?”.

Essa alternância pronominal pode também ser devida à localização espacial de $TI_{LS/LP}$ no momento das entrevistas. Pela videogravação, é possível notar que, quanto mais eu estivesse de frente para o entrevistado, menos me dirigia a ele em terceira pessoa do singular. Como esse tipo de situação não foi prevista, em umas entrevistas, há uso do pronome reto e, em outras, do de tratamento.

³⁸ Não é necessário explicitar que perguntas lhe foram feitas, pois elas podem ser inferidas facilmente. Assim, o texto fica mais fluido. Ademais, o questionário fornecido a $TI_{LS/LP}$ não é procedimento metodológico central nesta pesquisa, mas visou tão-somente esclarecer seu percurso acadêmico, pessoal e profissional, além de sua opinião sobre a própria atuação na pesquisa.

Com isso, pretende-se mostrar que o intérprete de Libras não é invisível ou despercebido pelo falante e tal não podia ser diferente em uma situação que nos deixou tão próximos espacialmente, como no contexto das entrevistas. Ademais, sua participação não foi – nem tinha como ser – isenta nem neutra. Sendo ele um ser humano expressivo, posicionava-se, fazia esclarecimentos que julgava necessários, detalhava mais as questões quando cria ser conveniente, etc., o que não foi maléfico à pesquisa, visto que não desvirtuou totalmente o que estava sendo mencionado pelas partes envolvidas. Afinal, ele não devia persuadir nem ser tendencioso. Sua função era mediar o diálogo. Sander (2010, p. 131) confessa um perigo na atuação do profissional da interpretação: “é muito fácil para nós intérpretes puxarmos o discurso (quer seja de surdos ou de ouvintes), mais para um lado ou para outro. E agora vem o pior, ninguém fica sabendo, a não ser um colega intérprete”.

O profissional intérprete deve ser afetado e mobilizado a estar no processo interativo. A presença desse mediador produz um sentido outro, pois não é indiferente e, por conseguinte, interferirá, em grau maior ou menor, na pesquisa. Deve ser ponderada a amplitude dessa interferência. Por intermédio da videogravação como método para registro das entrevistas com os alunos surdos, foi possível comparar e avaliar os sentidos, posteriormente. A confiança no/do intérprete foi, cotidianamente, negociada e construída nessa relação.

Um exemplo de intervenção de TILS/LP ocorre quando questiono à A₁: “ela tem que enfrentar a vida com muita coragem?”. Em língua de sinais, é interpretado: “na vida, o ouvinte pode ser preguiçoso, mas o surdo não, tem que ser corajoso?”. Observa-se que o profissional busca explicar mais a pergunta elaborada por mim, porém, é possível notar que dizer que o ouvinte pode ter preguiça, além de ser um preconceito, não se mostra um acréscimo tão necessário para que a pergunta seja compreendida pela entrevistada. Nesse caso, pode-se perceber um duplo preconceito expresso pelo profissional: contra o ouvinte, que é mostrado como preguiçoso; e contra o sujeito surdo, já que TILS/LP julga ser preciso, naquele momento, detalhar mais a pergunta para que seja, de fato, compreendida, o que revela uma baixa expectativa de um possível entendimento do entrevistado perante o mencionado. Pode ter ocorrido ainda um discurso de adesão à comunidade surda, ao se criar um clima de pertencimento a esse grupo valendo-se do estereótipo do outro grupo, o dos ouvintes. Admito que as

intervenções do profissional não foram, contudo, prejudiciais à pesquisa, pois foram pontuais e não incidiram sobre tópicos centrais.

1.4.5. Exotopia

A perspectiva sócio-histórica pressupõe que o processo dialógico da etapa das entrevistas foi caracterizado pela ênfase na compreensão. Para construção dos dados, vali-me da descrição e da explicação do fenômeno em estudo, buscando possíveis relações do que fora investigado em uma integração do individual com o social (FREITAS, 2007a). A etapa da análise consiste, por conseguinte, em mostrar meu ângulo de visão em relação ao enunciado nas entrevistas e fornecer algo novo ao que está dado/posto. É o lugar com base no qual vejo, tratando-se de mais um elo na cadeia discursiva. Adentro o palco, munida de uma ótica que me é particular – por isso, não se repete –, para me encontrar com o que já foi falado. É a etapa de interpretação, descrição, comentário, com compreensão ativa.

A exotopia bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) é a retomada, no presente, do texto, que é uma apropriação do passado, que não morreu: “essa volta ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois, se ela não acontecer, este se detém apenas no aspecto da identificação” (FREITAS, 2007a, p. 35). Também é importante deixar “o material assentar”, “distanciar-se dos detalhes do trabalho de campo e ter assim a oportunidade de perspectivar as relações entre os assuntos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 220). Apoiando-me nessas orientações, retornei ao meu lugar após algum tempo e tive condições de dar forma e acabamento ao que vi e ouvi. Consiste no (re)construir(-me) e (res)significar(-me) o que se/me passou. É a sensação de dar um novo passo, mas não falando a primeira ou última palavra.

No decorrer das leituras das transcrições ou traduções das entrevistas, fui desenvolvendo *categorias de codificação*, isto é, palavras, expressões e frases que representam os tópicos e se sobressaem nas informações coletadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994), como será evidenciado nos capítulos posteriores. Tal codificação foi realizada com o auxílio do *software* ATLAS.ti³⁹, que se trata de um conjunto de instrumentos tecnológicos que visa auxiliar o trabalho de pesquisadores na

³⁹ Adquiri, em agosto de 2013, a licença de estudante para uso do ATLAS.ti. Tal é pessoal e não pode ser instalada ou usada em uma estação de trabalho detida ou controlada por uma instituição ou organização. Não pode ser usada em qualquer tipo de contexto comercial ou contexto fora da aprendizagem acadêmica pessoal do licenciado.

análise de textos verbais e não verbais. Com essa ferramenta, a análise foi otimizada quantificando-se ou localizando-se, quando necessário, trechos específicos dos relatos, citações, palavras-chave, etc.; organizando-se as categorias codificadas; cruzando-se conceitos e extraindo-se uma gama maior de informações das 15 entrevistas feitas. A análise não é construída por si só, tampouco é produzida pelo ATLAS.ti, que é uma ferramenta que auxilia o trabalho de pesquisa, mas a criação de categorias e a reflexão sobre elas dependem do pesquisador.

Parto do pressuposto de que haverá, futuramente, devolução da pesquisa aos entrevistados. A possibilidade de (re)encontrarem-se com o que disseram pode fazê-los pensar mais uma vez no tema e ressignificarem-se, o que colabora para a compreensão (e desconstrução) dos preconceitos. Para Bakhtin (2010, p. 137, grifo do autor), “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Essas contrapalavras dos participantes, como respostas à tese, também far-me-ão pensar mais uma vez na problemática e me ressignificar. Daí que o título do quarto capítulo contenha o advérbio “quase”, indicando que, mesmo ao fim da tese, não se pode tecer as considerações definitivas. Considerando que haverá devolução da pesquisa aos seus sujeitos com reencontros e ressignificações, é prudente apostar que muito ainda poderá ser construído.