

4 Metodologia e Contexto de Pesquisa

“Entendemos por pesquisa a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.”(M^a Cecília de Souza Minayo)

Assim compreendida, a pesquisa é um processo de construção de um caminho que busca compreender uma dada realidade ou um objeto de estudo, apoiado em determinados pressupostos epistemológicos e teóricos, e, portanto, nunca é neutro e sempre incompleto.

Com base nessa concepção, apresento neste capítulo a minha opção por fazer uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de inspiração etnográfica como suporte metodológico para investigar as relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva. Descreverei também o contexto de pesquisa e o processo de coleta de dados para a realização do presente trabalho.

4.1 O estudo de caso de inspiração etnográfica

“A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós mesmos.” (Peter Woods).

Considerando que toda investigação científica é uma produção discursiva, situada inexoravelmente no quadro de paradigmas, cujos fundamentos epistemológicos baseiam-se em “*concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento*” (Sarmiento, 2003:141), a opção por um método de pesquisa orientado pelo paradigma interpretativista⁵⁸, em oposição ao paradigma positivista, que predominou durante muito tempo na análise dos fenômenos sociais a partir de um modelo das Ciências

⁵⁸ O paradigma interpretativista também é denominado de paradigma hermenêutico, fenomenológico ou qualitativo.

Naturais, justifica-se pelo caráter subjetivo e interdependente entre sujeito e objeto de conhecimento nas Ciências Sociais.

Em oposição ao paradigma positivista, que pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento e utiliza fundamentalmente métodos quantitativos e experimentais em busca de uma verdade científica universal, o paradigma interpretativista, cujas origens remontam ao final do século XIX, entende que a realidade é construída por interpretações do real feitas pelos indivíduos nos contextos sociais em que ocorrem (Sarmiento, 2003)

“Assim o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social” (Ibid:142).

Não aceitando a realidade como algo externo aos sujeitos, o paradigma interpretativista rejeita a formulação de leis universais para explicar a complexidade dos fenômenos sociais e afirma que as várias interpretações do real só são possíveis mediante a relação intersubjetiva entre sujeito e objeto de conhecimento. Para tal, utiliza preferencialmente metodologias qualitativas e participativas.

A pesquisa do tipo qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke&André, 1986:13) *“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”*.

A partir de 1980, a abordagem qualitativa, originária da Antropologia e da Sociologia tem sido muito utilizada em pesquisas educacionais, pois possibilita a compreensão dos significados que tecem as relações e o dinamismo interno das situações analisadas ao considerar os pontos de vista de todos os participantes em suas interações e influências recíprocas, geralmente inacessíveis ao observador externo (André, 2003).

Entre os vários os tipos de pesquisa de abordagem qualitativa (relatos de experiência, história de vida, pesquisa histórica, pesquisa-ação) a pesquisa do tipo etnográfico e os estudos de caso têm um papel de destaque.

O estudo de caso de inspiração etnográfica, opção assumida nesse trabalho, define-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista, cujas características apontadas por vários autores foram assim sintetizadas por André (2003:52):

“Podemos dizer que o estudo de caso deve ser usado: (1) quando se está numa instância em particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”.

Nesse sentido, o estudo de caso permite um estudo específico de uma instituição, um indivíduo, uma família ou uma comunidade, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, levando em conta os pontos de vistas de todos os componentes com o objetivo de apreender a totalidade e descrever a complexidade de uma situação concreta não alcançado por uma análise estatística.

Como afirmam Lüdke & André (1986) ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa traz uma grande contribuição para a compreensão do papel da escola e suas relações com as outras instituições da sociedade.

Quanto à abordagem etnográfica nas pesquisas, esta não deve ser entendida apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como uma aproximação com a teoria antropológica, exigindo do pesquisador, preocupado com o rigor de suas análises, um conhecimento das discussões e das concepções teóricas desse campo, como afirma Rockwell (1989:35).

“Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. Retomar essa tradição antropológica exige que se faça consciente uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos da descrição”.

O uso de etnografias em pesquisas educacionais, iniciado na década de 70, nos EUA e Inglaterra, significou a aproximação com a Antropologia e a Sociologia qualitativa e o rompimento com os paradigmas dominantes baseados na Psicologia experimental e na Sociologia quantitativa. Tal ruptura provocou discussões teóricas sobre a adoção dessa nova abordagem nas linhas de pesquisa e, por isso, convém situá-la, inicialmente no contexto da própria disciplina da qual é originária: a Antropologia.

De origem grega, etnografia significa o estudo da descrição de um povo. No sentido antropológico pode ser definida como:

“A etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados na sua especificidade e pretende a restituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles, enquanto a etnologia utiliza de forma comparativa os documentos apresentados pelo etnógrafo.”(Lévi-Strauss, apud Birou 1976:154).

Assim entendida, a etnografia assemelha-se a uma janela utilizada pelo antropólogo para observar as relações e tipos de comportamento de um determinado grupo e explicá-los numa perspectiva cultural mais ampla.

Geertz (1989), antropólogo norte-americano contemporâneo, atualiza essa relação estreita entre a abordagem teórica e a descrição etnográfica, quando diz:

“Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é etnografia ou mais precisamente o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.(Ibid.:15).

Sob o ponto de vista semiótico, como mencionado na seção 2.5, Geertz define cultura como uma *“teia de significados”* (Ibid:15), considerando a Antropologia, a ciência que interpreta esses significados e a etnografia, o método utilizado para estudá-la.

A definição de etnografia como um método de *“descrição densa”*, e não apenas como uma *“mera descrição”*, traz em si a necessidade de uma interpretação que traduza os significados das relações, ações e dos ritos humanos, o que torna inevitável a relação com a teoria.

Ao responder *“O que está acontecendo aí?”*, questão própria da Antropologia, o uso de etnografias em pesquisas educacionais possibilita a construção de uma outra forma de problematizar os fenômenos sociais e educacionais, a partir da introdução de conceitos teóricos desse campo, como a alteridade e o relativismo.

“Esse movimento flexibiliza o afã homogeneizador, próprio de certos profissionais da educação, através do distanciamento de posturas reificadoras e etnocêntricas, pelo exercício do estranhamento, no qual são afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum e exercitada a postura antropológica”. (Dauster, 2003).

O “*mergulho na cultura*” para captar o “*ponto de vista do nativo*”, como nos recomenda Malinowski (1978) tem o objetivo de revelar outras formas de representar e organizar o real, além de olhar o outro na sua positividade. A ênfase numa atitude de estranhamento e no abandono do etnocentrismo ampliam a compreensão do educador em relação à diferença e à especificidade das relações e das situações dentro e fora da escola.

Portanto, a riqueza dialética da Antropologia que busca o universal a partir do específico e o valor da etnografia, reconhecida como uma opção teórico-metodológica, construída na relação entre a prática do trabalho de campo e a teoria antropológica, têm muito a contribuir nas pesquisas sobre a diversidade na escola e na investigação de como os alunos “*classificam, organizam e representam suas experiências*”(Velho, 1980).

Com base nas características do estudo de caso e da etnografia apresentadas por Lüdke e André (1986), podemos identificar algumas afinidades entre esses dois tipos e pesquisa, tais como:

A importância da descoberta ou da redescoberta do problema no campo, ou seja, o pesquisador parte de um quadro teórico inicial, que serve de base, ficando atento a novos elementos que surjam, pois “*o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente*” (Ibid:18)

A presença direta do pesquisador no contexto é fundamental para compreender e interpretar os fatos, percepções, comportamentos e interações entre os atores sociais do grupo observado.

A realidade é retratada de modo a evidenciar a inter-relação dos seus componentes, o que exige um mergulho profundo do pesquisador para compreender os significados das regras, dos costumes, dos gestos, convenções do grupo observado.

O uso de vários métodos de coleta de dados obtidos em diferentes fontes e em momentos diversos de modo a validar ou não hipóteses por meio do cruzamento das informações.

A possibilidade de realizar generalizações naturalísticas na medida que o leitor pode associar dados da pesquisa às suas experiências pessoais, estabelecer relações entre a situação estudada e outros contextos e gerar novas idéias e compreensões.

A coleta de grande quantidade de dados primários possibilita iluminar os diferentes pontos de vistas dos participantes com base na premissa de que “*a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira*”. (Ibid:20).

Assim como na etnografia, o caso vai sendo construído ao longo de processo de estudo. Não há delimitações rígidas entre o estar e o sair do campo. O embate entre a observação e a análise se dá durante toda a pesquisa. Do mesmo modo, a linguagem utilizada no relato deve ser de fácil acesso para que o leitor possa interpretar o estudo de caso ou a etnografia como se fosse um membro do grupo.

Em resumo, o que caracteriza um estudo de caso de cunho etnográfico é que seja um estudo de uma unidade com limites bem definidos, que preencha os requisitos da etnografia (André, 2003)

“De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (Ibi:31).

Considerando que a escolha do tipo de pesquisa deve se adequar à concepção teórico-metodológica e ao objeto de estudo do pesquisador/a, minha opção pelo estudo de caso de cunho etnográfico deveu-se ao fato dessa metodologia de pesquisa responder ao objetivo central desse trabalho de investigar as relações e interações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva sob uma perspectiva intercultural, por meio de um estudo detalhado de um determinado universo com limites definidos e historicamente situados, que permitem a descoberta de novas formas de entendimento da realidade e possibilita que outros/as leitores/as ampliem e aprofundem os aspectos comuns e recorrentes do objeto de estudo em diferentes contextos.(Lüdke&André, 1986)

A abordagem etnográfica, com base na teoria antropológica, também possibilita a leitura e a interpretação dos traços culturais e dos significados das relações sociais, especialmente em situações sem registros escritos e onde o outro

é visto na sua diferença e positividade. Tal característica é um valioso instrumento teórico e metodológico para o estudo da comunidade surda, por ser a Língua de Sinais, até o momento, uma língua ágrafa, e pela própria imagem social da pessoa surda, geralmente caracterizada por sua carência e privação.

O fato do estudo de caso, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, permitir o relato das perspectivas dos participantes sobre uma situação concreta vivida pelos alunos/as surdos e ouvintes, professores/as e intérpretes numa escola inclusiva foi mais um motivo que me levou a optar por esse tipo de pesquisa na presente investigação.

Em virtude da necessidade de cumprir as exigências de fidedignidade e validade do estudo de caso etnográfico, André (2003) dialogando com diversos autores, afirma que o/a pesquisador/a deve apresentar as interpretações que os diversos grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação, explicitar os métodos e procedimentos usados na coleta de dados, confrontar os dados obtidos nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados e, a partir de uma visão inicial ampla da situação observada, procurar, no decorrer da pesquisa, focalizar progressivamente os aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados.

Quanto à capacidade de generalização, essa mesma autora aponta que a descrição densa, ou seja, o fornecimento de informações bem detalhadas do contexto de estudo é fundamental para que o leitor faça uma análise das semelhanças e diferenças que permitam fazer a comparação ou a transferência da situação estudada para outras situações. (Ibid)

Essas recomendações orientaram a coleta e a análise de dados desse estudo de caso sobre as relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva.

Nas próximas seções apresentarei o processo de coleta de dados e o contexto em que se realizou essa pesquisa.

4.2 A coleta de dados

“O fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado.”
(Rosália Duarte)

O trabalho de campo desse estudo foi realizado por um período de seis meses, de abril a setembro de 2005. Para tal, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa: a observação participante, desenvolvida nas salas de aula, mas também em outros espaços, tais como: a quadra de esportes, o pátio, refeitório, corredores e a sala dos/as professores/as, e trinta e sete entrevistas semi-estruturadas individuais, realizadas com dez professores/as, dez alunos/as ouvintes, dez alunos/as surdos/as e sete intérpretes de LIBRAS.

Em relação à observação participante, ciente de que a presença do/a pesquisador/a altera e influencia o ambiente, é importante estar atento às questões éticas e ter um informante que lhe garanta o conhecimento dos códigos e regras do grupo, a fim de atenuar o caráter invasivo de sua presença. Por outro lado, também não se pode perder a atitude de estranhar o familiar, como nos recomenda Velho (1997), essencial para a compreensão dos sentidos de organização, dos comportamentos e das ações humanas. Nesse momento a habilidade do pesquisador será muito exigida no sentido de que a sua participação no campo não altere muito as relações e atitudes do grupo.

Ciente dessas questões, passei as três primeiras semanas do trabalho de campo observando as interações e as atividades que ocorriam no pátio, na quadra, no refeitório, me apresentando e conversando informalmente com os professores/as e alunos/as, atenta às questões éticas e às informações que auxiliam o conhecimento das regras de convivência do grupo.

Passado esse momento inicial de apresentação e aproximação com o campo, quando minha presença foi aceita e havia despertado o interesse de alguns/algumas professores/as, iniciei as observações nas salas de aula.

As observações foram registradas no caderno de campo e em três oportunidades realizei filmagens de dinâmicas na sala de aula.

As entrevistas semi-estruturadas e individuais, realizadas dois meses após o início das observações, permitiram aos/às informantes atitudes mais livres e espontâneas necessárias ao enriquecimento da investigação e revelaram informações importantes sobre os acontecimentos, normas de comportamento e formas de pensar do grupo.

As entrevistas com os ouvintes, alunos/as, professores/as e intérpretes, foram gravadas em fitas de áudio, perfazendo um total de vinte e sete horas de gravação, transcritas posteriormente.

As entrevistas com os alunos/as surdos/as foram filmadas em fitas de áudio e vídeo, tendo em média uma hora e meia de gravação cada uma, totalizando cerca de quinze horas de filmagem, traduzidas, posteriormente, para fitas de áudio.

As filmagens dos depoimentos dos/as alunos/as surdos/as e das dinâmicas de sala de aula são fundamentais para captar os sentidos e os significados transmitidos pela Língua de Sinais, que por ser uma língua de modalidade visual e espacial, as mãos, a expressão facial e os movimentos do corpo são importantes para a compreensão do que é dito.

Em relação às entrevistas individuais gravadas em áudio com os/as informantes ouvintes foi preciso superar a dificuldade de tempo e de espaço na escola para que elas ocorressem com a tranqüilidade necessária, pois, na maioria das vezes, tanto os/as informantes como todas as dependências da escola estavam ocupados/as. Felizmente, contei com a boa vontade da direção e de todos os sujeitos dessa pesquisa que se dispuseram a aproveitar os tempos vagos ou agendar encontros antes ou depois das aulas, ou até mesmo em outros locais para que fosse possível realizá-las.

Quanto às entrevistas com os alunos/as surdos/as, apesar de atuar há mais de vinte anos na educação de surdo/as não me senti segura para realizá-las sem a presença de uma intérprete de LIBRAS, que no caso foi a própria professora responsável pela coordenação dos/as intérpretes e que atuava como elo de ligação entre os/as alunos/as surdos/as, a direção e o corpo docente. Sua colaboração foi inestimável. Após discutirmos a forma apropriada para interpretar o roteiro da entrevista em Língua de Sinais, ela as realizava, enquanto eu filmava e fazia as intervenções necessárias para confirmar ou aprofundar determinadas colocações.

Como para realizar as entrevistas com os alunos/as surdos/as dependia da presença da intérprete, de um local apropriado para as filmagens e, que em algumas

ocasiões fossem liberados/as das aulas, contei, mais uma vez, com a colaboração da direção, dos/as professores/as e dos/as próprios/as entrevistados/as.

Também em relação às filmagens nas salas de aula, cabe considerar, que além da necessidade de permissão de todos os participantes para fazê-la e das perturbações que acarretam, naturalmente, no desenvolvimento da aula, tive dificuldades de registrar simultaneamente os contextos de interação de forma a incluir todos os participantes – professor/a, intérprete, alunos/as surdos/as e ouvintes. Na impossibilidade de manter a filmadora fixa, vivendo o dilema de filmar ou anotar e diante do constrangimento de alguns/algumas professores/as, intérpretes e alunos/as, optei por restringir esse procedimento de coleta de dados à apenas três filmagens de dinâmicas de sala de aula, que serviram para complementar as informações dos depoimentos das entrevistas e das observações sobre o papel do/a intérprete na interação entre o/a aluno/a surdo/a e o professor/a. Finalizadas as entrevistas com os/as alunos/as surdos/as contei com o trabalho de outra intérprete que as traduzia em áudio, enquanto assistíamos juntas os vídeos.

Considerando, com base em Arrojo (2002) que toda tradução não apenas carrega os significados de uma língua para outra, mas é uma “atividade produtora de significados” na medida que traduzir significa necessariamente aprender a ler um determinado texto de forma aceitável para a comunidade cultural da qual participa o/a leitor/a, ou seja, nunca é fiel ao texto original, pois *“cada tradução (por menor e mais simples que seja) exige do tradutor a capacidade de confrontar áreas específicas de duas línguas e de duas culturas diferentes e esse confronto é sempre único, já que suas variáveis imprevisíveis”* (Ibid: 78), assumo o risco de reescrever a tradução das entrevistas dos/as alunos/as surdos/as em Língua Portuguesa.

Quanto à quantidade de entrevistas realizadas, o número estipulado inicialmente mostrou-se satisfatório, quando após as transcrições das falas dos/as ouvintes e das traduções dos depoimentos dos/as surdos/as foi possível identificar padrões simbólicos, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão e as recorrências atingem um “ponto de saturação” (Duarte, 2002).

Complementando a apresentação dos procedimentos e do contexto dessa pesquisa, apresento o contexto e os atores sociais que me acompanharam nesse percurso.

4.3 O contexto pesquisado

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada num bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, que funciona no horário noturno.

A escolha dessa escola se deveu ao fato de que em 2004, época da elaboração do projeto dessa pesquisa, ela era uma das poucas escolas públicas do Grande Rio que atendia ao objetivo central desse trabalho: investigar as relações entre surdos/as e ouvintes em um modelo de inclusão escolar ainda pouco estudado que busca articular o direito à igualdade e à diferença, mediante a atuação de intérpretes de LIBRAS na sala de aula e nos demais espaços e atividades propostas pela escola.

Por uma feliz coincidência, uma colega de turma do mestrado era professora dessa escola e se ofereceu para me apresentar ao diretor.

Tão logo chegamos à escola, ainda no pátio de entrada, tive a satisfação de reencontrar vários/as ex-alunos/as do Instituto Nacional de Educação de Surdos e um professor com quem havia trabalhado há alguns anos atrás.

Fui bem recebida pelo diretor, que demonstrou o seu entusiasmo com a implementação da inclusão dos/as alunos/as surdos/as e aceitou o meu projeto de pesquisa.

Minha entrada na escola também foi facilitada pela empatia com a professora responsável pela coordenação dos intérpretes, que também atuava como um elo de ligação entre os/as alunos/as surdos/as e professores/as.

Cumpridas as exigências iniciais para a minha entrada no campo, tais como oficializar o pedido e ter autorização para iniciar a pesquisa de campo, passei a freqüentar a escola uma ou duas vezes por semana, por um período de seis meses, de abril a setembro 2005, para realizar as observações e as entrevistas individuais semi-estruturadas.

Considerando que o pesquisador é sempre o “outro” e que a sua presença interfere nas relações, a forma como se dá as primeiras aproximações são fundamentais para a imagem que os atores sociais farão do/a pesquisador (Tura, 2003), minha entrada no campo foi facilitada pela mediação da professora e colega do mestrado, pela boa acolhida do diretor, pela identificação com a

coordenadora dos/as intérpretes e pelo reencontro com ex-alunos/as surdos/as e um ex-colega de trabalho.

Se, por um lado, essa identificação com o campo facilitou a minha inserção e o conhecimento inicial das “regras do jogo” (Ibid:198), de outro, obrigou-me a redobrar a capacidade do estranhamento sobre a cultura local, pois como nos anuncia Velho (1997:127):

“Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por trás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro de uma sociedade, coloca-se inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’”.

Nesse esforço de relativização e estranhamento, que não significa neutralidade, busquei ver, ouvir e escrever sobre uma diversidade de situações e atores sociais do cotidiano escolar.

O início da inclusão de alunos/as surdos/as na escola ocorreu em 2002 e foi assim relatada por um professor:

“Eu fui na verdade o primeiro professor a entrar em sala de aula com o aluno surdo. Inclusive, no ano de 2002, quando a escola começou a fazer esse trabalho, houve uma enorme procura porque é um trabalho totalmente novo e eu cheguei a dar uma entrevista ao RJ/TV que veio aqui na escola. A nossa turma era uma turma experimental, era apenas uma turma que tinha seis alunos surdos e que começou esse trabalho de inclusão. Nós éramos cinco professores, cinco matérias e tínhamos uma intérprete que fazia um apoio pedagógico a esses alunos. Ela se encontrava com eles em outro horário e procurava tirar as dúvidas das matérias, ela conversava com os professores para saber o que cada um iria lecionar, então era um trabalho diferenciado, a gente sentia que existia um trabalho diferenciado para os surdos.”

Nos anos seguintes, segundo relatos de alunos/as e professores/as foram abertas vagas para o ingresso de alunos/as surdos/as em todas as outras séries do Ensino Fundamental e Médio. Tal mudança foi assim relatada por uma professora⁵⁹:

“No início funcionou bem, houve uma aceitação. Quando a inclusão começou a crescer de forma errada começou a rejeição. Hoje eu sinto que não há um planejamento para dar prosseguimento àquele trabalho inicial. Me parece que houve uma certa empolgação por um trabalho que deu certo no início e achavam

⁵⁹ Os depoimentos dos/as entrevistados sobre a implementação da educação inclusiva serão apresentados no próximo capítulo.

que iria continuar dando certo para sempre mesmo sem planejamento. Talvez aí esteja a minha decepção.”

Quando iniciei o trabalho de campo, em abril de 2005, de acordo com documentos que tive acesso, das onze turmas desde a quinta série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, sete tinham alunos/as surdos/as, perfazendo um total de sessenta e sete alunos/as surdos/as assim distribuídos:

No Ensino Fundamental: treze na quinta série (501), seis na sexta série (601), nove na sétima série (701), cinco na oitava série (801).

No Ensino Médio: doze na primeira série (1001), onze na segunda série (2001) e seis na terceira série (3001).

Cada uma dessas turmas tinha um intérprete que traduzia simultaneamente a fala do/a professor/a para os/as alunos/as surdos/as, isto é, da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. Sempre que necessário, também interpretava as perguntas e comentários dos/as alunos/as surdos/as para os ouvintes, ou seja, da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa.

Durante todo o tempo de observação pude perceber o empenho do diretor para garantir a presença de intérpretes em todas as turmas.

Em geral os/as alunos/as surdos/as sentam-se próximos, ocupando uma mesma fileira de carteiras em frente ao/à intérprete, que fica ao lado do professor, mas no canto oposto da sala. Esta organização espacial não significa necessariamente uma segregação entre os grupos, mas uma forma de facilitar a visualização e o contato entre surdos/as e o/ intérprete, na medida que este é o responsável pela mediação na sala de aula. No entanto, não é raro encontrar em todas as turmas observadas alguns/algumas alunos/as surdos/as sentados/as ao lado de alunos/as ouvintes ou destacados dos demais no fundo da sala.

Em relação ao número considerável de alunos/as surdos/as, em conversas informais vários atores sociais afirmaram que assim como a fluência era grande, a evasão e a repetência também o eram. Segundo estimativa da coordenadora de intérpretes do total de setenta e quatro alunos/as surdos/as matriculados da quarta série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, no ano de 2004, vinte e seis ficaram reprovados/as, vinte e cinco desistiram e dezenove foram aprovados/as, sendo que, entre estes, dez ficaram em dependência em Língua Portuguesa.

Durante o período de observação foi possível perceber o esvaziamento de algumas turmas em especial na quinta série. O constante entra e sai de escolas é uma tendência que tenho observado durante mais de duas décadas de contato com a educação de surdos/as e com a comunidade surda.

No entanto, um dado interessante do contexto observado é que por reunir um número considerável de alunos/as surdos/as, a escola já é conhecida em outros espaços por um sinal⁶⁰, criado pelos/as alunos/as surdos/as, que a identifica como um ponto de referência na comunidade surda.

Embora tenha observado vários outros espaços da escola, o foco de observação da presente investigação foi as relações entre surdos e ouvintes nas salas de aula. Para tal, observei em dias e horários alternados as sete turmas inclusivas de modo a captar os diferentes contextos de interação e os diversos pontos de vista dos atores sociais envolvidos

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos dessa pesquisa foi ouvir as diferentes visões dos/as professores/as, intérpretes e alunos/as surdos/as e ouvintes de todas as turmas observadas que tivessem disponibilidade e possibilidade para se encontrarem comigo.

Em geral se mostraram solícitos para falar da experiência que estavam vivendo.

Passo então a traçar o perfil dos/as entrevistados/as, informando que para preservar as identidades reais, a identificação de cada um/a deles/as, apresentada no próximo capítulo, é fictícia.

Professores/as – Dos/as dez professores/as entrevistados/as, seis homens e quatro mulheres, na faixa etária dos trinta aos cinquenta anos, apenas dois haviam chegado aquele ano, 2005, à escola e uma professora em 2003. Os demais testemunharam o processo de inclusão desde o seu início, em 2002.

Durante as conversas informais foi interessante destacar que os/as três professores/as que estavam há mais tempo na escola, dois há vinte e um anos e a terceira há quinze anos apresentaram atitudes mais críticas e resistentes à maneira como ocorreu a inclusão na escola do que àqueles/as que haviam ingressado nos últimos sete anos.

⁶⁰ Os sinais criados para pessoas são uma espécie de apelido. Em geral representam alguma característica física, psicológica ou relacionado a algum fato ou situação. No meu caso, é o dedo médio sobre a pinta da minha testa. O sinal da escola é mão esquerda em “E”, inicial do nome da escola, apoiada sobre a mão direita fechada.

O grupo também revelou possuir um bom nível de formação acadêmica: um engenheiro eletrônico, um engenheiro químico cursando o doutorado, uma jornalista com mestrado, um professor que já havia concluído o mestrado e dois que estavam cursando. Portanto, três tinham outra formação além da licenciatura e a metade com pós-graduação.

Os/as alunos/as ouvintes – os dez alunos/as ouvintes entrevistados/as, seis homens e quatro mulheres, na faixa etária dos vinte aos trinta e sete anos, eram moradores do bairro ou das redondezas, o que facilitou nosso encontro.

Como os/as alunos/as que estudam à noite todos os/as entrevistados trabalhavam ou estavam procurando emprego. Três alunas haviam interrompido o estudo por conta de terem tido filhos, retornando recentemente para concluir o ensino fundamental e médio. Outros/as quatro também afirmaram que interromperam por diversas vezes suas trajetórias escolares porque precisavam trabalhar ou por várias repetências. Apenas três alunos afirmaram não terem histórias de abandono ou de repetência em suas experiências como estudantes.

Os/as alunos/as surdos/as – foram entrevistados seis homens e quatro e mulheres na faixa etária de vinte a quarenta e dois anos. Duas mulheres, uma com 35 e outra com 42 anos eram casadas e tinham filhos, uma com vinte e seis anos era solteira sem filhos e outra com quarenta anos era separada e tinha um filho. Entre os homens apenas um era casado com uma filha, os demais eram solteiros sem filhos/as.

Na época dessa pesquisa, seis deles estavam empregados, duas como costureiras, uma trabalhava em supermercado, dois eram funcionários terceirizados na Fundação Oswaldo Cruz e um trabalhava como instrutor de Língua de Sinais numa escola inclusiva no município de Duque de Caxias. Apenas três moravam próximos à escola. Os restantes vinham de bairros distantes ou de municípios da Baixada Fluminense.

Com exceção de um aluno que havia entrado na escola no ano desta pesquisa, os demais já a freqüentavam há pelo menos dois anos.

Em seus depoimentos sobre suas trajetórias escolares revelaram que desde muito cedo, assim como os/as pouco/as surdos/as que têm acesso à educação no Brasil, experimentaram duplas jornadas escolares. Muitos/as deles/as, durante a infância, alternaram diariamente idas às terapias fonoaudiológicas, aulas de reforço e às escolas regulares ou especiais. Um dos entrevistados relatou ter

vivido a experiência do internato no Instituto Nacional de Educação de Surdos até os quatorze anos, em virtude das dificuldades da família e da escassez de escolas de surdos/as no país.

Apenas uma aluna usava um bimodalismo⁶¹ para se expressar, ou seja, fazia uso simultâneo de sinais e da fala. Os demais preferiram se comunicar em Língua de Sinais, embora três deles fossem oralizados.

Os/as intérpretes – todos/as os/as intérpretes de cada uma das sete turmas observadas foram entrevistados/as, sendo quatro mulheres e três homens. Quatro tinham entre 22 e 25 anos, um com 30, outra com 35 anos e uma intérprete com 45 anos. Três tinham nível superior: um jornalista, uma pedagoga e uma psicóloga. Os demais tinham o Ensino Médio.

Como só recentemente a Língua de Sinais Brasileira foi oficializada e ainda não existem cursos para formação de intérpretes de Língua de Sinais, tradicionalmente, essa função tem sido desenvolvida por familiares de pessoas surdas ou participam de atividades com surdos/as em igrejas evangélicas ou católicas. Apenas uma intérprete não se enquadrava nessas características, pois aprendeu Língua de Sinais apenas quando trabalhou numa entidade representativa de surdos/as. Entre os demais, um era filho de pais surdos, uma tinha uma irmã surda e quatro participavam de atividades sociais e religiosas com surdos/as em igrejas.

Delineados o cenário e o perfil dos atores sociais da presente investigação, apresentarei, no próximo capítulo, a discussão dos dados coletados, organizados nas seguintes categorias de análise: as visões sobre a educação inclusiva, as representações sobre o outro, as formas de comunicação e de interação e as dinâmicas de sala de aulas e o papel do/a intérprete.

⁶¹ Bimodalismo, também chamado de Português sinalizado, é um sistema artificial que dificulta a estruturação do pensamento, uma vez que “*com a busca constante de ajuste entre a fala e sinais perde-se o fio condutor do assunto, a simultaneidade veiculada pelo bimodalismo deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial e, sempre baseada na língua oral.*” (Botelho2002:122).