

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



ARQUEIRO

22

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanci dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES
Rio de Janeiro — Brasil

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Tag Comunicação

IMPRESSÃO
Gráfica Walprint

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORA DESTA EDIÇÃO
Carmen Barbosa Capitoni

REVISÃO
Maria Margarida Simões

Arqueiro
vol.22, (jul/dez) Rio de Janeiro
INES, 2010

Semestral
ISSN 1518-2495
1 – Arqueiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Sumário

Editorial

Carmen Barbosa Capitoni

Brincando e construindo conhecimentos: uma experiência na Educação Infantil do CAp/INES

Luciana Andrade Pais Rosa

As primeiras aprendizagens da criança surda: a participação da família na educação precoce

Ana Lucia do Nascimento

As “mães da sala”: uma reflexão sobre maternidade, moralidade e desvio

Luana Atanazio de Moraes

Aconteceu

Ana Luiza Telles; Camila Maria dos Santos Rodrigues; Cecília de Medeiros Vidal;
Fernanda Afonso Vinhas e Nathalia Thompson

Normas para publicação na revista Arqueiro

Editorial

O número 22 da revista Arqueiro é composto por três artigos que versam sobre estudos realizados em diferentes segmentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No primeiro artigo – Brincando e construindo conhecimentos: uma experiência na Educação Infantil do CAP/INES –, a autora buscou compreender como jogos e brincadeiras podem contribuir no aprendizado e desenvolvimento das crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do CAP/INES. A autora, Luciana Andrade Pais Rosa, nos mostra que a articulação entre currículo, brincadeira e aprendizagem é valorosa e quão importante é a brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

O segundo artigo – As primeiras aprendizagens da criança surda: a participação da família na Educação Precoce do CAP/INES –, da autora Ana Lucia do Nascimento, nos traz um breve relato da história da surdez, especialmente no INES, e coloca algumas nuances enfrentadas pelos familiares diante da surdez de uma criança pequena, bem como o importante trabalho realizado no segmento da educação precoce do CAP/INES.

O terceiro artigo – “as mães da sala”: uma reflexão sobre maternidade, moralidade e desvio –, da autora Luana Atanzio de Moraes, diz respeito ao projeto denominado Sala de Espera, realizado pela Divisão Sóciopsicopedagógica do INES. Aborda as relações entre instituição, profissionais e pais de alunos. Aponta a autora questões acerca da maternidade, moralidade e desvio, abordada sobretudo do ponto de vista do estigma e das relações de poder, como parte dos problemas vivenciados pelos frequentadores da Sala de Espera.

Finalmente, na seção Aconteceu, especialmente neste número da revista Arqueiro, transpomos o perfil editorial desta revista, dando voz a um grupo de alunas de medicina da UNIRIO, que elaboraram um texto acerca da visita ao INES, finalizado com a conclusão sobre a importância da disciplina LIBRAS nos cursos de medicina.

E assim apresentamos aos nossos leitores, na verdade, quatro trabalhos realizados no INES, que certamente podem revelar algumas peculiaridades desta Instituição secular e sua importância no cenário da educação de surdos no Brasil de modo geral.

Carmen Barbosa Capitoni

Brincando e construindo conhecimentos: uma experiência na Educação Infantil do CAp/INES

Luciana Andrade Pais Rosa¹

Este artigo contém parte da dissertação defendida em 2010 na Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), com o título “Jogos e brincadeiras, leitura e escrita: é possível reunir esses conceitos na educação de crianças surdas?” Essa dissertação teve como principal objetivo compreender qual é o *status* dado por professores de crianças surdas da Educação Infantil do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES) aos jogos e às brincadeiras no desenvolvimento de duas competências linguísticas: ler e escrever. Os sujeitos dessa pesquisa foram os professores do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do INES.

Resumo

Partindo do pressuposto de que os jogos e as brincadeiras influenciam no desenvolvimento infantil e proporcionam à criança momentos ricos de aprendizagens, analisei neste artigo a seguinte questão: “Como os jogos e as brincadeiras, que sempre estiveram associados a uma prática recreativa, podem se tornar na educação de crianças surdas uma via possível para a construção de conhecimentos?”. Participaram desse estudo cinco professores da Educação Infantil do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). E foram utilizados para a coleta de dados um questionário misto e a observação em sala de aula da prática desses profissionais. A análise dos dados nos mostrou o valor da articulação conteúdo curricular/brincadeira/aprendizagem no processo educacional, a importância do faz de conta para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, bem como a função do outro (professor, colega, brinquedo, objeto) nesse processo.

Palavras-Chave: Jogos e brincadeiras. Educação Infantil. Criança surda. Educação de surdos. Prática pedagógica.

¹ Pedagoga. Professora da Educação Infantil do CAp/INES — Rio de Janeiro/RJ. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy- Caxias/RJ.
E-mail: lucianaanparo@botmail.com

Introdução

A trajetória da minha vida profissional foi dedicada ao trabalho com crianças matriculadas na Educação Infantil, isto é, crianças pré-escolares. Trabalho neste segmento há aproximadamente vinte e um anos, dos quais dezenove foram dedicados à educação da criança surda. Os anos, décadas, de experiência como professora da Educação Infantil do CAP/INES me autorizam a considerar que o grande privilégio da criança é poder aprender brincando. As aprendizagens nesse período se constroem a partir da vivência, das experiências, e especialmente a partir da interação com o outro. É por meio da brincadeira que a criança experimenta, cria, inventa, constrói, aprende, interage, resolve problemas...

A infância é o período em que a criança, surda ou ouvinte, faz as mais importantes observações, experimentos e descobertas de sua vida. Nesse período toda aprendizagem da criança deve ser construída a partir de desafios propostos na interação com o outro. O trabalho desenvolvido na Educação Infantil do CAP/INES busca oportunizar e incentivar a criança a vivenciar situações significativas que a auxiliem na construção do conhecimento. Os jogos e as brincadeiras são, por excelência, o meio mais fácil para alcançar tais objetivos, pois, através dessa prática, a criança desenvolve importantes capacidades e amplia outras.

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que a brincadeira é considerada então um processo de relações entre a criança e o outro. O educador desenvolve um papel muito importante nessa relação, dinamizando e favorecendo a aprendizagem. A eficiência da interatividade aluno/professor cria oportunidades educacionais que preconizam a relação entre a prática e a teoria, e o brincar e o aprender.

Jogos e brincadeiras, educação infantil e o outro

Atualmente existem diversos paradigmas teóricos sobre a importância da atividade lúdica² na infância. Construídos sob diversos enfoques, os referenciais, em geral, relacionam a brincadeira da criança a comportamentos naturais e/ou sociais. Muitos estudiosos e pesquisadores como Piaget (1971), Winnicott (1975), Brougère

² A atividade lúdica poderá estar relacionada tanto a brinquedos concretos quanto a situações de faz de conta, abrangendo seja a atividade individual e livre, seja aquela coletiva e com regras, sendo considerada como atividade lúdica aquela que a criança executa livremente com prazer.

(1995), Kishimoto (2002), Vigotski (2007), entre outros, teorizam sobre o brincar e reconhecem a brincadeira como um momento de engrandecimento infantil, fundamental para que a criança se desenvolva nos aspectos social, emocional, afetivo, cognitivo e físico.

Vigotski, como um dos principais estudiosos e pesquisadores a conceber a brincadeira como uma atividade humana criadora, desenvolveu interessantes estudos sobre os aspectos cognitivos do jogo, enfatizando em sua teoria o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. De acordo com esse autor (2007, p.114), a criança expande seus conceitos por meio do brinquedo e da imaginação, aprendendo a agir numa esfera cognitiva em vez de numa esfera visual externa. “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê”. Borba (2006) descreve com muita propriedade a visão do autor sobre as atividades de brincadeiras:

De acordo com Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos... O autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretar o mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (BORBA, 2006, p.35)

A imaginação e o desenvolvimento linguístico estão intrinsecamente relacionados ao funcionamento lúdico. As crianças surdas filhas de pais ouvintes, as quais não aprenderam naturalmente a língua oral e se encontram em fase de aquisição da LIBRAS e/ou da língua falada, desenvolvem-se linguisticamente de forma diferenciada em relação a uma criança ouvinte. Para Silva (2002, p. 93), essa criança não tem acesso ao mundo pelos mesmos recursos linguísticos que seus pais, o que acarreta peculiaridades na formação de seus processos simbólicos, pois sua percepção e compreensão do mundo percorrem via distinta da das crianças ouvintes, que “possuem uma sintonia de experiência linguística com seus pais”. Partindo desse pressuposto, surge a seguinte indagação: como a criança surda articula sua experiência linguística com o brincar e qual a dinâmica utilizada por esse sujeito para organizar essa atividade?

Para compreendermos como as crianças surdas organizam seu brincar, é fundamental entendermos em que contexto cultural elas se encontram inseridas. De acordo com a abordagem histórico-cultural, toda criança recria e assume, em suas brincadeiras, personagens e papéis sociais vivenciados no seu contexto social. A criança surda, filha de pais ouvintes, mesmo sem ter acesso à linguagem utilizada pelos seus pais, experimenta, pelo convívio diário, o universo cultural no qual estes estão inseridos, apropriando-se desse contexto na composição de suas atividades lúdicas, nas encenações, no faz de conta, na construção de papéis e personagens.

Sabemos que as brincadeiras, atividades importantes do desenvolvimento pré-escolar, expõem as crianças a uma pluralidade de linguagens, dando-lhes acesso a um ambiente rico de significados. A criança surda, para participar desse ambiente, utiliza-se de diferentes ações e recursos expressivos (gestual e corporal) e da LIBRAS (em processo de aquisição) para construção de toda ação simbólica presente no funcionamento lúdico.

Desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda. No entanto, sua “multifuncionalidade” acaba por estruturar outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funcionamento lúdico diferenciado, se comparado às crianças ouvintes, que possuem seu canal expressivo independente da mão, na via oral. (SILVA, 2002, p.104)

Sobre a atividade da brincadeira no período pré-escolar, Goldfeld (2002, p. 78) afirma que essas “são reais e sociais, é com base nelas que a criança assimila a realidade humana. A fantasia não surge aleatoriamente, ela surge no percurso pelo qual a criança penetra na realidade.” A autora diz que essa é uma atividade generalizada³ e acrescenta que a generalização se inicia basicamente pela linguagem, tornando-se uma atividade difícil para a criança surda.

Para uma criança surda, brincar significa entender, perceber e conhecer o mundo que a cerca, mais que isso, significa conhecer seu próprio mundo. É por meio das brincadeiras e da interação com o outro que essas crianças irão vivenciar situações de aprendizagem, bem como relações que servirão de base para sua formação enquanto

³ A criança usa as características gerais de um personagem para representá-lo. Para representar um motorista, ele representará a classe e não um motorista especificamente.

sujeito social. Quando a criança brinca, ela não está preocupada com nenhum tipo de aprendizado; entretanto, em toda brincadeira se constroem conhecimentos. No brinqueado, através da interação com o outro, a criança irá estimular suas faculdades intelectuais, a iniciativa individual, testar hipóteses, desenvolver a linguagem, favorecer avanços nos processos da aprendizagem e comunicação. Nas palavras de Vigotski

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinqueado a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinqueado é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinqueado contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 122)

Com o intuito de ratificar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, apresento o depoimento de Armando Guimarães Nembri (2008), que hoje, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor da Universidade Veiga de Almeida (UVA), descreve a importância da brincadeira na sua escolarização enquanto sujeito surdo. Este depoimento foi retirado do texto de sua autoria: “Ser surdo no mundo ouvinte”.

A educação, a parte técnica propriamente dita, baseava-se, e muito, na utilização do lúdico como forma de desenvolver o cognitivo, as habilidades e a coordenação. Como foi dito por minha mãe, neste tempo eu só brincava, pois, de alguma forma, brincando, comunicava-me com todos ao meu redor. Aprendia que o olho falava, que a face falava, que o corpo falava e, assim, interagia com todos que me rodeavam. As brincadeiras que admitiam várias performances, interpretações e situações eram as mais utilizadas (balançar o corpo como se fosse dança, caixinhas coloridas para empilhar, livros coloridos com flores, animais e bosques — também para colorir, chutar uma bola, pelúcias de cores diversas, etc). Segundo a professora Adyr Thereza⁴, eram as brincadeiras que trariam a noção da realidade que eu vivia; eram as brincadeiras que trariam os significados do mundo em que eu vivia. (NEMBRI, 2008, p.62)

⁴ A professora Adyr Thereza lecionava no INES e é mãe de Armando Guimarães Nembri.

Resultados⁵ e discussão

Para transcrever as atividades filmadas no setor de Educação Infantil do INES, foi necessário convencionar os seguintes códigos:

Itálico → uso somente de sinais

() → uso somente da fala

// → fala + sinais

abc → palavras escritas

a b c → palavras escritas por meio do alfabeto manual

[] → contextualização

ABC → gesto natural

P → professor

A → aluno

As → alunos

AEL → assistente educacional em LIBRAS

Para verificar o *status* que os jogos e as brincadeiras assumem na educação de crianças surdas, questionei os professores do SEDIN se era possível articular conteúdo curricular com jogos e brincadeiras. Todos os professores responderam que é possível, sim, estabelecer essa relação e justificaram suas respostas demonstrando acreditar que, na fase compreendida pela educação infantil, o processo educacional deve estar vinculado a uma prática pedagógica que conceba o lúdico como meio de desenvolver o conteúdo curricular, conforme demonstra a cena a seguir:

⁵ Os resultados dessa pesquisa foram obtidos a partir das questões depuradas dos questionários e da observação direta da prática dos professores. Todos os participantes receberam um nome fictício.

Cena 1**Jardim II**

A professora faz uma brincadeira com os alunos, em que desenha nas mãos de cada um diferentes quantidades de bolinhas. Cada mão tem uma quantidade e alguns alunos têm a mesma quantidade. Eles escondem as mãos para trás e, quando a professora mostra a quantidade com os dedos, quem tem a mesma quantidade coloca a mão na mesa.

P- 1

Daniel tem uma bolinha e estica rapidamente o braço. Isabella coloca a mão errada.

P- (Deixa eu ver, cadê? 1?)

Isabella troca rapidamente a mão.

P- (Ahhhhh, tá ok, muito bem!)

P- (agora) ESCONDE A MÃO

P- (Vamos lá, heim!)

P- 3.

Yago e Daniel colocam as mãos. Daniel vê que está errado e coloca a mão rapidamente para trás.

P- /Certo, Yago, 3/

P- 4.

Bianka, Yago e Isabella colocam a mão. Somente Bianka e Yago têm a referida quantidade.

P- (4, muito bem!)

A professora ajuda a aluna Isabella, que está com dificuldade de relacionar a quantidade apresentada com a que está desenhada na sua mão.

A professora aponta para a mão da Bianka e conta para Isabella ver.

P- 1, 2, 3,4.

Aponta para a mão da Isabella e mostra-lhe que só há uma bolinha desenhada em sua mão.

A professora continua a atividade mostrando o numeral — digitalizado ou representado graficamente.

P- 5.

Yago põe a mão com 4. A professora conta e diz que está errado.

Bianka — 5.

P- (Ahhhh, muito bem. Olha aqui: 1, 2, 3, 4,5.)

P- 1.

Yago pega o braço de Daniel e coloca na mesa. E Bianka aponta para a mão de Isabella, que tem uma bolinha.

P- (Isso, muito bem, 1, certo! Foi o amigo, né? Isabella, também 1, muito bem, muito bem Isabella!)

P- (Agora vamos lá: ESCONDE A MÃO, ESCONDE!)

P- 4.

Yago e Bianka — 4.

P- /Ai, que lindo!/
P- (1, 2, 3, 4. Muito bem, Yago!)

P- (1, 2, 3, 4. Muito bem, Yago!)

O predomínio do lúdico no processo ensino-aprendizagem dificilmente será apreciado em outra fase da vida escolar desses alunos surdos. É experimentando e vivenciando esse processo dinâmico que verdadeiramente esses alunos estarão preparados para suas futuras aprendizagens. Cabe aqui destacar que na Educação Infantil esse processo não se dá efetivamente apenas através de atividades orientadas, mas principalmente por meio de contextos informais mediados entre o real e a fantasia comum a toda criança, havendo nesse contexto um forte predomínio dos jogos de faz de conta.

Nesse mundo de faz de conta, a criança penetra numa esfera vedada, que para ela representa uma realidade longe de ser alcançada. Ao tentar reproduzir o mundo dos adultos, ela combina em seus jogos situações reais com elementos da sua ação fantasiosa. É reproduzindo o cotidiano da vida adulta que a criança adquire uma melhor compreensão de si e do seu universo. A experiência que cada criança tem da realidade externa amplia gradualmente o material disponível para suas imaginações.

A criança surda filha de pais ouvintes não tem acesso a essa realidade externa da mesma forma que a criança ouvinte, que compartilha com seus pais dos mesmos recursos linguísticos. Isto posto, questionei aos professores se o déficit linguístico, normalmente apresentado pelas crianças surdas na faixa etária da pré-escola, interfere nas atividades de jogos e brincadeiras. A P1 não respondeu essa questão; as P2, P3 e P5 responderam “Sim” e justificaram suas respostas, amparadas na dificuldade de comunicação apresentada por essas crianças. A P4 respondeu “Não”, completando com o seguinte detalhamento: “Acredito que o déficit linguístico até limita o desenvolvimento de uma brincadeira, dificulte na divisão de papéis, na organização das regras, mas não impede que a criança busque outros caminhos para realização das mesmas”. Para compreender como a criança surda articula sua experiência com o brincar, mais especificamente com os jogos de faz de conta, selecionei a seguinte cena:

Cena 2**Maternal**

De repente cada uma pega um copinho e Mara serve água, suco, café??? Alguma coisa para elas beberem. Sofia oferece um pouco para Ramon, que permanece num canto da sala sem entrar na brincadeira. Mara pega o copo para colocar mais um pouco de água??? Sofia não gosta e se irrita, quando Mara lhe entrega o copo. Ela joga todo o líquido do copo fora. Sofia pega uma boneca, coloca-a sentada ao seu lado, prepara a comidinha e dá na boca da boneca. Quando ela volta a mexer a comidinha, repara que o ovo está dentro da panela. Ela pega o ovo e mostra à pesquisadora. Enquanto isso, Mara está preparando uma mamadeira para o bebê. Pega justamente a boneca com que Sofia estava brincando para dar a mamadeira. Sofia faz queixa à professora, que a orienta a pegar a outra boneca. Mara sai de perto de Sofia e disfarçadamente pega também a outra boneca. A professora recomenda que Mara dê uma boneca para a amiga; ela finge não entender o que a professora está falando, pega então a tampa de uma panela e pergunta à professora se é aquilo que ela está mandando dar a Sofia. A professora diz que não e repete a recomendação para ela dar a boneca. Mara pega um copo e pergunta se é aquilo que é pra dar a Sofia.

P- /Não, a boneca!/
Mara pega a boneca e balança em seus braços.

P- /Dá pra ela!/
Mara finalmente entende e não só dá a boneca para Sofia como a mamadeira também. Elas põem as bonecas no colo e dão mamadeira. A professora comenta sobre a perfeição com que a Sofia segura o bebê: “Parece que estamos vendo uma mãe amamentando o filho”.

Baseando-me nas considerações da P4 e nas contribuições de Góes (1997), uma das primeiras pesquisadoras a estudar o brincar de surdos, verifiquei que a falta da LIBRAS até limitou as interações na brincadeira, mas não inviabilizou que alunos do Maternal encenassem episódios de faz de conta. A cena mostra que os alunos buscaram recursos através dos gestos e da expressão corporal para recriar e assumir papéis sociais característicos desse tipo de jogo. A fala da professora — “Parece que estamos vendo uma mãe amamentando o filho” — veio dar maior visibilidade ao jogo de faz de conta encenado por crianças surdas em processo inicial de aquisição de uma língua.

Ao alimentar as bonecas, as alunas estavam reconstituindo, através de uma esfera imaginária, o comportamento maternal inacessível para elas. Essa atividade, portanto, como qualquer outra de faz de conta, era governada por regras, “[...] não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria

situação imaginária” (VIGOTSKI, 2007, p. 111).

Outro aspecto importante defendido por Vigotski (2007, p.114-115) está relacionado à ação e ao significado do brincar na idade pré-escolar. Para ele, “no brincar os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê [...] o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas”. Evidencio essa teoria na cena abaixo:

Cena 3**Jardim I**

Os outros alunos recortam suas gravuras rapidamente; apenas Thiago tem um pouco de dificuldade para utilizar a tesoura corretamente. Enquanto a professora o auxilia, os alunos Sandro, Kátia e Mauro fazem rolinhos com as gravuras que haviam recortado e os utilizam como binóculos.

Segundo Vigotski (2007, p.123), “o brincar é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação”. Isto posto, observei que de fato a maioria das brincadeiras dos alunos do SEDIN nascem da lembrança que cada um traz da sua realidade, mas se desenvolve a partir da interação dessa criança com o outro, seja ele um brinquedo, um objeto, um colega e/ou professor. Essa relação está presente nas mais variadas situações do cotidiano desses alunos, como demonstra o quadro abaixo:

Brincadeira com monstro	<p>Cena 4 Jardim III</p> <p>Anna Letícia coloca em cada dedo da mão esquerda peças azuis e da mão direita peças verdes, olha para a pesquisadora e finge que é um monstro. Depois ela faz a mesma brincadeira com o colega que nem olha para ela, só balança a cabeça negativamente e faz o sinal de mentira.</p>
Trabalho	<p>Cena 5 Jardim III</p> <p>Yago pega uma maleta e se despede da esposa para ir para o trabalho, dá muitos beijos nela. Ele leva o bebê com ele. Como não tinha outra maleta na sala o Daniel pegou uma casinha que tem uma alça e a transformou em maleta. Ele também foi para o trabalho levando o filho.</p>

Atividades domésticas	<p style="text-align: center;">Cena 6 Jardim III</p> <p>Bianka transformou a tábua de passar roupas em uma mesa. Antes de começar a brincadeira de comidinha Bianka se arrumou colocando duas pulseiras coloridas no braço. Próximo ao fogão, Yago acendeu o fogo, encostou a mão na panela e se queimou, pois a mesma estava muito quente. A Bianka tirou a panela do fogo e a colocou sobre a mesa e também se queimou com a panela quente. Enquanto Yago observava, Bianka colocou os ingredientes na panela para preparar a comida. Ele também a ajudou colocando água na comida. Isabella entrou na cena da brincadeira e Bianka lhe pediu para pegar água na geladeira e colocar num pote para ela fazer a comida. Isabella abriu a geladeira, pegou uma garrafa e a entregou para Bianka, que despejou a água em um recipiente e a jogou dentro da panela. Enquanto Bianka se distraiu guardando os utensílios que estavam sobre a mesa, Yago, pegou uma concha e provou a comida. Ele queimou a língua ao experimentar a comida. A comida ficou pronta e Bianka a arrumou em um prato. Bianka pediu o bebê ao Yago que o colocou em seus braços, ela deu um beijo na testa do bebê e lhe deu a comidinha. Quando terminou o colocou deitado no colchão. Yago pegou o bebê para trocar a roupa e o fez ninar no seu colo.</p> <p>Os dois voltaram com os bebês da rua.</p> <p>P- Pai? filho seu.</p> <p>P- /Vem cá, você. Você é a mamãe?/</p> <p>Bianka balançou a cabeça afirmativamente.</p> <p>P- /É, ó, filhos?</p> <p>Bianka balançou novamente a cabeça que sim</p> <p>P-(Todos esses? Uhhhh)</p> <p>Yago foi para o trabalho. Quando retornou, falou para a pesquisadora que tinha ido trabalhar e que o trabalho era muito longe. Yago foi abraçar sua esposa. O abraço foi tão forte que ela quase caiu do banco. Ele estava com tanta fome que devorou tudo que estava na mesa.</p> <p>P- Está com fome?</p> <p>Yago balança a cabeça afirmativamente e vai se deitar.</p> <p>P- Já acordou?</p> <p>Yago — Sim</p> <p>P- Bom dia!</p> <p>Ele sentou para tomar o café</p> <p>Bianka pediu para Yago esperar um pouco, pois ela estava fazendo bolo.</p>
-----------------------	--

Comemorações	<p style="text-align: center;">Cena 7 Jardim III</p> <p>Eles arrumaram a mesa com o bolo em um canto da sala, apagaram as luzes para cantar parabéns. A professora pegou uma vela para colocar no bolo e a acendeu .</p> <p>P- /Cadê o neném?/</p> <p>Bianka pegou uma cadeira e colocou o bebê sentado na frente do bolo. Todos cantaram parabéns. Depois do parabéns a professora pegou o bebê e todos deram um beijinho em sua testa.</p> <p>Os alunos foram chamar a assistente de alunos para ver o parabéns que eles organizaram.</p>
--------------	--

As cenas transcritas ratificam a teoria de Vigotski (2007) de que o brinquedo constitui-se mais da lembrança do que da imaginação e contemplam o fato de que essa representatividade se dá a partir da interação da criança com o outro (um brinquedo, um objeto, um colega e/ou professor).

Considerações finais

Concluo este artigo considerando que os jogos e as brincadeiras encontram-se incorporados às práticas dos professores do SEDIN e que o envolvimento desses profissionais com o lúdico é refletido na motivação e interesse demonstrado pelos alunos em participarem das atividades propostas. O SEDIN constitui então um ambiente de realidade e fantasia que se utiliza do brincar da criança para dar sentido e significado a um processo dinâmico e criativo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Tradução por Maria Alice A. de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 43)

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. O Brincar e a Linguagem. In: *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, n. 22, dez 2004. ISSN 0103/7668. Rio de Janeiro: INES, 2004.

NEMBRI, Armando Guimarães. Ser surdo no mundo ouvinte. In SILVA, Ângela C.; NEMBRI, Armando G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch (1978). *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. *A criança e o seu mundo*. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

As primeiras aprendizagens da criança surda: a participação da família na educação precoce¹

Ana Lucia do Nascimento²

Resumo

Muitas pesquisas têm apontado que a história do surdo e da surdez se perde no tempo. Entretanto, este tema traz de um lado as pesquisas científicas e de outro, os atendimentos assistencialistas, sendo que estas duas vertentes formam um conjunto de ações que permite compreender a história do surdo e da surdez. Tais ações deram visibilidade social ao surdo, além de trazer sua família para o processo escolar. Neste estudo objetiva-se compreender a presença dessa família, na educação precoce, do INES. Diante de um resgate histórico, pode-se constatar que houve uma aproximação bastante significativa entre a escola e a família do surdo. Alguns pesquisadores oferecem o embasamento teórico deste tema. Dória (1958) defende que “da ação conjugada, da perfeita articulação entre o lar e a escola, dependerá, em grande parte, a harmonia no desenvolvimento psicológico da criança”. Vasconcelos (1978) destaca que o internato passou a ser considerado uma situação desfavorável para a criança e fala sobre a importância do diagnóstico e do atendimento precoce, aproveitando o período mais significativo para as primeiras aprendizagens. Bevilacqua (1990) enfatiza que o diagnóstico de surdez deve ser feito com muita cautela. Brazelton e Greenpan (2002) dizem que “vem a mãe e o pai, cada um tratando o bebê de forma diferente, e ele armazena aquelas diferenças e as reflete de volta, ao redor das 6-8 semanas, com diferentes respostas”. Estes dois autores completam que é nesta relação que “todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos”. Assim, a importância do adulto como

¹ Este trabalho é parte da dissertação que será apresentada para conclusão do Mestrado em Letras e Ciências Humanas, da UNIGRANRIO, com Orientação da Profa. Cristina Novikoff e Coorientação da Profa. Haydêa Reis.

² Professora de Educação Precoce, do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Participou da pesquisa de Alternativas Educacionais na Educação Infantil como professora de atendimento coletivo, da alternativa educacional Audiofonotória (Maternal), em 1989. Especialista em Psicopedagogia e em Estimulação Essencial e Desenvolvimento Infantil. Curso de capacitação em Avaliação Neonatal e Clínica dos Primórdios. E-mail: nascimento.lucia2004@ig.com.br

mediador é percebida desde o nascimento tanto para a criança ouvinte quanto para a criança surda. Finalizando este estudo, a presença de um pai exemplifica a intervenção que é feita pela professora com os familiares da criança surda, na educação precoce. Dessa forma se conclui que é fundamental o apoio e a orientação familiar visando o processo de desenvolvimento global da criança surda.

Palavras-Chave: Família. Educação precoce. Aprendizagens.

Introdução

Muitas pesquisas têm apontado que a história do surdo e da surdez se perde no tempo. Para os supersticiosos, o imaginário se tornou um grande oceano. Diante desta questão, Dória (1958, p. 22) afirma que “[...] muitos acreditavam que o surdo era fruto da maldição dos deuses [...]”. Vasconcelos (1978, p. 19) também afirma que “as noções sobre indivíduos incapacitados eram decorrentes de preconceitos culturais ligados a idéias místicas de determinismo, algumas vezes associadas a sentimentos de castigo e de culpa”. Entretanto, este tema traz de um lado as pesquisas científicas e de outro, os atendimentos assistencialistas, sendo que estas duas vertentes formam um conjunto de ações que permite compreender a história do surdo e da surdez.

O fato de não falar coloca o surdo fora dos padrões sociais, provocando nos espíritos científicos o desejo de pesquisar, desvelar o que até então era desconhecido e nos espíritos religiosos, o desejo de acolher essas pessoas “excepcionais”, “diferentes” ou “deficientes”, de acordo com uma conduta moral estabelecida dentro de uma sociedade ideologicamente marcada pela fé e pela caridade.

Para Rocha (2009, p. 16) “o humanismo e o racionalismo, que foram as bases da ciência moderna, possibilitaram a passagem do entendimento acerca dos surdos de seres castigados pelos deuses para os sujeitos com direitos à socialização e à educação”. Essa autora acrescenta que, “em decorrência do projeto do ascendente Estado Moderno burguês de criar escolas e popularizar a educação e do trabalho de religiosos católicos e protestantes, inúmeros institutos foram fundados [...]”. No entanto, a mesma pesquisadora acredita que isso significou um grande avanço, uma vez que os surdos eram invisíveis, socialmente. Assim, Rocha (Id., p. 18) conclui que, a partir dessas iniciativas, muitos profissionais passaram a se ocupar da socialização, da educação e escolarização dos surdos, formulando

políticas e discutindo caminhos para sua educação.

Partindo dessas ideias e vislumbrando os caminhos da história, procuramos compreender quando e de que forma teve início o processo de educação do surdo, permitindo que sua família fosse incluída no atendimento educacional. Muitos pesquisadores apontam o século XVI como um marco inicial desse trabalho. Kozlowski (1995, p. 149) diz que “o primeiro desses professores foi Ponce de Léon (1520-1584)”, mas que infelizmente existem poucos dados sobre seus métodos de ensino, já que a tradição da época era de guardar segredo sobre os métodos utilizados na educação. Seguindo os caminhos da história, a autora acrescenta que:

Em 1620, Bonnet publica o primeiro livro sobre educação de surdos, que consiste no aprendizado do alfabeto manual e na importância da intervenção precoce. Ele insistia em que as pessoas envolvidas com uma criança surda fossem capazes de utilizar o alfabeto manual.

Em 1756, Abbé de L'Epeé cria em Paris a primeira escola para surdos com uma filosofia manualista e oralista. (KOZLOWSKI, 1995, p.150)

Mazzotta (1995, p. 27) diz que, no Brasil, “inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos”. A partir de suas pesquisas Mazzotta (Id., p. 28-29) aponta que D. Pedro II decretou a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que teve seu nome mudado para Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1891. Em 1857 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Sobre a fundação do INES, Rocha (2008, p. 19) afirma que “em 1855, um professor surdo, E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” e que inicialmente existia uma proposta de escolarização do surdo. Entretanto, após a fundação do Instituto, em uma rotina administrativa da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, Tobias Rabello Leite, que passou a ser responsável pelo denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, constatou que “não havia ensino, e sim, uma casa que servia de asilo aos surdos”. Dessa forma Tobias Leite propôs outro viés para o Instituto.

Durante quase trinta anos, após sua fundação, a educação de surdos

se fazia através de gestos codificados, sendo que a maioria deles foi criada entre os próprios surdos. Entretanto, Kozlowski (1995, p. 150) resgata em sua pesquisa que a língua de sinais foi proibida em todas as suas formas a partir de 1880, durante o Congresso Mundial de Surdos, em Milão. Nesse congresso estiveram presentes surdos da Europa e dos Estados Unidos, definindo, assim, o oralismo como uma nova corrente educacional, que passou a ser imprescindível para que eles pudessem ser aceitos na sociedade, predominantemente ouvinte.

Sobre esse evento Rocha (2009, p. 89) diz que “as grandes narrativas sobre a educação de surdos vêm demarcando o campo em duas idades míticas, a saber: o período antes do Congresso de Milão e o período depois do Congresso de Milão”. Todavia, a autora faz uma crítica e ao mesmo tempo sugere maiores pesquisas em relação aos pontos discutidos durante o evento, uma vez que para ela não apenas a questão relativa à língua de sinais foi tema de discussão, mas a educação do surdo, em geral. Por isto é válido se investigarem as propostas educacionais que surgiram após o Congresso de Milão, no final do século XIX (Id., p. 92). E buscando partilhar este pensamento, o presente artigo se propõe trilhar os caminhos em direção ao trabalho voltado aos familiares dos alunos surdos. Dentro do processo histórico da educação de surdos no Brasil, Mazzotta (1995, p. 29-30) comenta que em 1883, a partir de uma convocação do Imperador, houve o 1.º Congresso de Instrução Pública, com a participação do INES e do IBC, no qual entre os temas “figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos”. A ideia desse Congresso coincidiu com o período das discussões de Milão, o que pode configurar uma proposta de mudança no âmbito da educação de surdos discutida naquele evento. Isso vem ao encontro das ideias de Rocha e das explicitadas neste estudo.

Dessa forma, se encontra o início do século XX marcado por várias pesquisas, em diversas partes do mundo, concentrando-se em diferentes áreas do saber. Entre os temas pesquisados alguns contribuíram com a área da surdez, outros, procurando investigar o desenvolvimento do próprio homem, encontraram respostas no período da infância. Assim, gradativamente, a criança surda vai sendo vista em seu desenvolvimento global.

De acordo com Lacerda (1976, p. 23), uma pesquisa importante foi desenvolvida por Harvey Fletcher e Wegel, encomendada por Bell Telephone Laboratories, em 1922, sobre a sensibilidade do ouvido humano às frequências sonoras. Como resultado verificou-

se que a audição varia a cada indivíduo e que no mesmo indivíduo não é igual nos dois ouvidos. Nesse período, o INES, como uma instituição especial na área da surdez, tornou-se um lugar favorável para muitos estudos tanto nesta área quanto na área da educação de surdos, marcando uma época e pontuando ideologias. Assim, vários pesquisadores tornaram-se expoentes dentro deste Instituto.

As pesquisas de Dória se concentravam na área da surdez, mas, sobretudo, na importância do diagnóstico precoce; no atendimento precoce à criança surda e no seu convívio familiar, com o objetivo de formar vínculos afetivos e desenvolver a linguagem oral. Assim, se procurou uma participação efetiva da família nessa nova forma do atendimento educacional ao surdo. Dória (1958, p. 56) defendia que “da ação conjugada, da perfeita articulação entre o lar e a escola, dependerá, em grande parte, a harmonia no desenvolvimento psicológico da criança [...]”.

Vasconcelos (1978, p. 19), outra pesquisadora, cita em um de seus trabalhos que, anteriormente, “os modelos de atendimento eram escolas residenciais do tipo de asilo ou internato, que excluía o convívio com a família e a comunidade, prejudicando sua educação e integração e acentuando as características de anormalidade”. Todavia, a autora (Id., p. 23) destaca que o internato passou a ser considerado uma situação desfavorável para a criança “por privá-la das ricas oportunidades de experiências do lar que constituem a base de todo o desenvolvimento afetivo, intelectual e de integração”. Para Vasconcelos (1978, p. 18), apoiar e orientar os familiares tinha fundamental importância no trabalho desenvolvido com crianças surdas, na idade anterior ao processo escolar. Sobre a importância de apoiar e orientar os pais após a confirmação da surdez do filho, Vasconcelos (apud, CEIV, 1984, p. 41) esclarece que “um diagnóstico apresentado aos pais, sem preparação e orientação prévia, é uma crueldade; causa impacto, desespero, incredulidade e chega mesmo a desestruturar a dinâmica familiar”.

O atendimento a crianças surdas e seus familiares, no INES, surgiu na década de 1970 com a ideia de normalização e de integração que ganhou consistência naquele período. Em face das mudanças provocadas por essa ideologia, Vasconcelos (1978, p. 23) comenta que o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), na área da surdez, “procurou dados, por meio de estudos e pesquisas, orientando sua estratégia de ação para a identificação, diagnóstico, tipos de atendimento, currículos, equipamentos e aperfeiçoamento de pessoal

técnico especializado”. Foi nesse período e através desse pensamento que essa pesquisadora iniciou, em 1975, o serviço de estimulação precoce, no INES. Na opinião de Rocha (2008, p. 111), Vasconcelos foi a pioneira na estimulação precoce de bebês surdos.

Couto (s.d., p. 23), outra pesquisadora desse período histórico, dedicou seus estudos à criança surda em seus primeiros anos de vida, à orientação familiar e ao desenvolvimento da linguagem através da estimulação auditiva, defendendo que “o diagnóstico precoce da surdez vai permitir que a criança receba os cuidados especiais necessários para suprir a perda auditiva. Além disso, Couto (Id., *ibid.*) enfatiza o importante papel da educação precoce para o desenvolvimento global da criança surda e a importância da participação da família neste processo educacional, principalmente nos primeiros anos de vida, assim como Dória e Vasconcelos. Deve-se registrar que os pensamentos desenvolvidos por essas três pesquisadoras norteiam os trabalhos da educação precoce, no INES, até hoje.

Nos anos de 1980, os estudos de Vigotski apontam para uma abordagem sócio-histórica, em que a educação passa a considerar a família como o primeiro grupo social. Além disso, essa abordagem reforça a ideia de que a criança aprende, desde o nascimento, a partir de diferentes interações produzidas em seu meio ambiente. A concepção vigotskiana apresenta elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano dentro de um processo histórico-cultural, ao tratar da origem das funções psíquicas superiores.

Nesse período de mudanças dentro da própria Educação, no INES as discussões sobre a utilização da língua de sinais ou do oralismo para o ensino do surdo apontavam duas correntes de pensamento, fortes e seguras em suas ideias. Assim, em 1987 iniciou-se uma pesquisa cuja ideia central era a de desenvolver na educação infantil um trabalho que permitisse investigar três alternativas educacionais, envolvendo a comunicação oral e a língua de sinais, tendo como alternativas o Audiofonatório; a Comunicação Total e o Grupo Controle (com a utilização da metodologia que vinha sendo desenvolvida no INES). De acordo com Rocha (2008, p. 122), os pais eram consultados e orientados sobre as propostas de cada uma das alternativas educacionais, sendo dado a eles o direito de escolher a que melhor lhe conviesse. Esse momento dentro da Instituição marca um processo educacional que considera a abordagem sócio-histórica, processo esse do qual a família, como primeiro grupo social da criança surda, não poderia ser excluída. Uma das contribuições significativas dessa

pesquisa foi considerar a história de vida da criança surda bem como suas interações dentro do grupo social ao qual pertence.

Paralelamente às mudanças que vinham ocorrendo no INES, as Diretrizes Nacionais de 1994 e 1995 passaram a adotar uma filosofia educacional para a educação especial, visando não somente uma ação educativa, mas também sociocultural, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades especiais e sua participação na comunidade.

As transformações tão significativas ocorridas no INES ao longo dos seus cento e cinquenta anos, aliadas às mudanças sociopolíticas que vinham se consolidando mundialmente, além das que se efetivaram na própria educação, serviram de base à investigação das primeiras aprendizagens da criança surda, em uma abordagem sócio-histórica, com a efetiva participação de seus familiares. Dessa forma, ao se refletir sobre a educação de crianças surdas, as palavras de Kozlowski (1995, p. 148) ganham maior dimensão, pois, para ela, “a comunicação não é o único aspecto a ser considerado na educação da criança surda, já que esta deve ser considerada como um indivíduo em todos os sentidos”.

A família diante do diagnóstico de surdez

Diante deste resgate histórico, pode-se constatar que houve uma aproximação bastante significativa entre a escola e a família do surdo. Diversos estudos apontam a família como o primeiro grupo social, e é nela que ocorrem várias interações, possibilitando as primeiras aprendizagens. Entretanto, ao observar sua criança e constatar que ela não fala no período em que todas as outras estão falando, a família procura respostas através do pediatra e de outras pessoas que podem justificar tal ausência. É importante assinalar que a maioria das famílias ouvintes, orientadas para fazer os exames que oferecem tais respostas, se desestruturam. Surgem então diferentes sentimentos diante do laudo de surdez. Sentindo-se culpadas, deprimidas ou ressentidas, passam a ver a criança surda através da falta e, numa reação extrema, afastam-se dela emocionalmente. Essas reações demonstram um total desconhecimento sobre a surdez e sobre o potencial da criança surda. Nesse momento instala-se um processo que é conhecido pela expressão: “luto pelo filho sonhado”. Este sentimento pode durar um período curto ou prolongar-se, e o resultado é que a relação entre a família e a criança surda fica comprometida, em diferentes graus. Bevilacqua (1990, p. 91) enfatiza em seus estudos que o diagnóstico

de surdez deve ser feito com muita cautela, principalmente, quando se trata de recém-nascido. Tal cuidado está ligado diretamente à qualidade da relação mãe-bebê porque, para a autora, principalmente nos seis primeiros meses de vida, “é através desta relação que se dá a atribuição do significado, junto com o que a mãe pode estabelecer com aquele bebê”. O equilíbrio dessa relação nesse momento é mais importante do que o diagnóstico da surdez. Para Bevilacqua (Id., *ibid.*), “a partir do diagnóstico, a mãe passa por um estado de choque devido ao confronto do ‘filho ideal’ com o ‘filho real’ que é portador de uma deficiência”.

Salles (1990, p. 138) também fala sobre a reação dos pais diante de um laudo de surdez, devendo-se ressaltar que as reações são apresentadas com suas variantes, mas, na maioria dos casos, estão ligadas ao fato de que são pais ouvintes e desconhecem a surdez. A autora cita que “o diagnóstico apresentado aos pais, sem preparação e esclarecimentos para com o problema, causa impacto e desespero, chegando mesmo a desorganizar toda a dinâmica familiar” e acrescenta que os pais não sabem como ajudar o filho, “quais as providências a tomar, com quem podem contar, a quem recorrer, qual a escola ideal, qual a conduta médica”. Os sentimentos desencadeados nos pais, logo após o diagnóstico de surdez, os tornam extremamente sensíveis. Portanto, os profissionais que lidam diretamente com eles devem procurar desenvolver uma postura de acolhimento e apoio. Segundo Salles (Id., *ibid.*), “o trabalho de orientação é longo, pois os pais, na realidade, não aceitam de imediato a verdade. Sendo assim, um programa de acolhimento permitirá a mudança de atitude [...]”.

Nascimento (2004/2005 — DVD) cita o depoimento de alguns pais sobre seus sonhos e expectativas, enfatizando a necessidade de um trabalho de equipe com vistas ao diagnóstico precoce, ao apoio e à orientação da família. Através do depoimento de alguns pais se percebem não apenas sonhos e expectativas, mas também medos e angústias. Um dos pais diz sobre a escolha do nome do filho: “O próprio nome dele, Alexandre, foi inspirado no Alexandre, o rei da Macedônia”.

São sonhos acalentados durante a gravidez ou mesmo antes da concepção. No entanto, para esse pai, o filho imaginado não veio, colocando-o diante de uma realidade até então desconhecida. Esse pai continua dizendo: “Ele nasceu em morte aparente. Nasceu praticamente morto. Depois de duas semanas conseguiu ser reanimado, conseguiu sobreviver e resistir”.

Em outro depoimento, uma mãe, com a filha ouvinte no colo, lembra-se de quando sua filha surda tinha a mesma idade: “Desde os três meses ela não sustentava a cabeça igual Jamile. Ela só ficava com a cabeça caída”.

Mediante tais depoimentos pode-se compreender o que Bevilacqua e Formigoni (2005, p. 182) dizem sobre a importância da orientação e do apoio aos pais diante de um laudo de surdez. Para essas autoras, torna-se relevante que não somente os pais estejam envolvidos com esse trabalho, mas também outros familiares. Além disso, acredita que é fundamental, sempre que possível, os pais buscarem apoio emocional com profissionais da área para auxiliá-los.

Mãe e pai mediando aprendizagens

A importância do adulto como mediador é percebida desde o nascimento. Brazelton e Greenpan (2002, p. 30). afirmam que “vem a mãe e o pai, cada um tratando o bebê de forma diferente, e ele armazena aquelas diferenças e as reflete de volta, ao redor das 6-8 semanas, com diferentes respostas”. Estes autores confirmam que “essa consciência das diferenças em cada pessoa importante é o primeiro sinal confiável de desenvolvimento cognitivo” e que “o desenvolvimento emocional, bem como intelectual, dependem de relacionamentos ricos, profundos, sustentadores no início da vida [...]”.

Diante desse pensamento, pode-se entender por que as interações entre a família e a criança surda são consideradas primordiais para suas primeiras aprendizagens. Segundo Brazelton e Greenspan (2002, p. 125), “a segurança interior, que torna possível a uma criança prestar atenção, também dá à criança a capacidade de ser amorosa, confiante e íntima tanto com adultos como com seus iguais”. Os mesmos autores sustentam que essa capacidade se dá ainda no primeiro semestre de vida do bebê, entre o quarto e o sexto mês de vida. Para eles “o bebê estuda os rostos de seus pais, arrulhando e desenvolvendo seus sorrisos com um brilho especial próprio, enquanto os dois se cortejam e aprendem sobre o amor juntos”. Os dois autores complementam: “todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos”.

Em relação ao ambiente peculiar que é formado em torno do bebê, Spitz (2004, p. 42) afirma que esse ambiente se torna “um mundo em si mesmo, com o qual a mãe cerca o bebê, e que ela amplia em

muitas direções”. Nesse mundo, ela o protege fisicamente, libertando-o de estímulos externos que poderiam sobrecarregar seu filho. Além disso, dá assistência “no que se refere aos estímulos internos, proporcionando-lhe descargas de tensão”. Assim, para Spitz (Id., p. 43), “alimentando o bebê quando está faminto, trocando-o quando está molhado, cobrindo-o quando está com frio, etc. modifica estas condições e alivia a tensão desagradável”. E a criança surda é envolvida em um clima de extrema significância, em que as aprendizagens podem ocorrer de forma prazerosa. Entende-se que esse envolvimento não se limita à presença da mãe e que o pai exerce uma forte influência nesse processo de aquisição de conhecimento.

A presença de um pai na educação precoce

Quando a mãe de Alice veio pela primeira vez à Educação Precoce, recebeu as primeiras orientações sobre a surdez e o potencial de sua filha. Suas dúvidas eram muitas. Suas perguntas giravam, basicamente, em torno do mesmo tema: “Minha filha vai falar?” Além disso, iam surgindo outras. Entre elas, as formas de educar uma criança surda e a questão da compreensão dos limites, em que a falta de uma língua interfere na qualidade das interações entre o adulto ouvinte e a criança surda.

Como de costume, convidou-se o pai para participar desse processo educacional. Precisava-se do envolvimento de todos os familiares e não apenas da mãe. Na semana seguinte, estava ele, na sala de aula. Sua presença causou surpresa e admiração, pois a participação de um pai nos atendimentos é muito rara. Nos primeiros encontros ele trouxe sua filha e com ela suas dúvidas e angústias. De um lado, havia as frustrações de um pai bastante jovem e que teve que abandonar seus estudos, modificando seu futuro profissional, para casar-se e manter a nova família. De outro, a “princesinha”, uma criança que vinha sempre bem arrumada, penteada e com um largo sorriso. Mas seu pai não sabia lidar com o desconhecido, que é a surdez. Segundo ele, Alice era uma criança rebelde, não aceitava limites, batia no irmão e nos primos. A família não gostava de ficar com ela por causa desse seu comportamento. Ao longo dos atendimentos, procurou-se orientar esse pai sobre a surdez, sobre o potencial de sua filha e a importância das interações entre ele e a criança. Procurou-se, também, envolvê-los nas brincadeiras de sala de aula, permitindo maior aproximação entre os dois. Além disso, o pai tinha a chance de observar de que forma

as intervenções eram feitas; como ele deveria “falar” com a filha, uma vez que ela precisava adquirir a atenção dirigida, pois era uma criança muito desatenta, seus olhinhos corriam para todas as direções, não se detendo em um ponto. Era necessário pontuar para esse pai que sua filha não tinha nenhum “problema”, que a surdez não era um “problema”. Ao final do ano letivo, o pai, percebendo as mudanças da filha, disse que tinha aprendido muito com as orientações da professora e que a relação com a filha tinha melhorado.

Resgatando-se as idéias de Bonnet, no século XVII, sobre a importância da intervenção precoce para o surdo, compreende-se que aquele atendimento não seria possível sem a presença da família. Dessa forma se conclui que é fundamental o apoio e a orientação familiar, visando o processo de desenvolvimento global da criança surda. Acredita-se na parceria da família e da escola mediando as primeiras aprendizagens da criança surda.

Referências bibliográficas

BEVILACQUA, Maria Cecília. Interação de profissionais na avaliação da deficiência auditiva: atuação do audiologista. In: Política de prevenção da surdez, 08 a 11 de novembro de 1989. *I Encontro Nacional Interdisciplinar na Área da Deficiência Auditiva*. Rio de Janeiro: INES; Departamento de Programas Educacionais, 1990, p. 90-95.

_____; FORMIGONI, Gisela Maria P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: _____; MORET, Adriane L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa saber para crescer, aprender e se desenvolver*. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOCUMENTA-CEIV. *Centro de Estudos Ivete Vasconcelos*. Homenagem à Ivete Vasconcelos. Rio de Janeiro, 1982.

COUTO, Álpia. *O deficiente auditivo de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: Skorpios, [s.d.].

DÓRIA, Ana Rímoli de F. *Compêndio de educação da criança surdo-muda*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/INES, 1958.

EDUCAÇÃO INFANTIL/EDUCAÇÃO PRECOCE. Roteiro: Ana Lucia do Nascimento.

Produção: Ana Lucia do Nascimento. Professoras: Alda Luiza A. Vianna; Ana Lucia do Nascimento; Clenir P. de Freitas. Assistente Educacional em LIBRAS: Adriana dos Santos Veiga. Fotografias iniciais: Cleide R. de Azevedo. Intérprete (LIBRAS): Jardel S. dos Santos. Equipe Técnica (Vídeo) /Produção do filme: Foco Cinema e Vídeo. Direção: Cássio Pereira. Edição: Rosemberg; Thide. Assistente de Produção: Mauro Silva. Locução: Catarina Accioly. Rio de Janeiro: INES. Produzido em dez. 2004 (Vídeo). Reproduzido em dez. 2005 (DVD). Tiragem: 5.000 exemplares. Distribuição gratuita. (Série Educação de Surdos, n. 8).

KOZLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. In: *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.7, n. 2, dez 1995.

LIMA, Maria do Socorro Correa. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. In LACERDA, Armando Paiva de. *Audiologia Clínica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

MAZOTTA, Marcos. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, Solange M. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. Tese (doutorado em Educação). Departamento de Educação da PUC-Rio. 158 p.

_____. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008, v.1, dez/2008.

SALLES, Therezinha Verardo. Intervenção precoce e orientação a pais. In: Política de prevenção da surdez, 08 a 11 de novembro de 1989. *I Encontro Nacional Interdisciplinar na Área da Deficiência Auditiva*. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Programas Educacionais, 1990, p. 133-140.

SPITZ, René A. *O primeiro ano de vida*. Tradução por Erothildes Millan Barros da Rocha. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, Maria Ivete C. Deficiência auditiva. In: *Projeto Especial Multinacional Brasil-Paraguai-Uruguai*. Brasília: Departamento de Divulgação, 1978.

As “mães da Sala”: uma reflexão sobre maternidade, moralidade e desvio.

Luana Atanazio de Moraes¹

Resumo

Este artigo tem como base a observação do cotidiano dos responsáveis por alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, usuários do Projeto Sala de Espera, desenvolvido por sua Divisão Sócio-educacional. Ela foi realizada durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso “As ‘mães da Sala’: uma reflexão sobre maternidade, moralidade e desvio”. Apresenta o debate sobre como se dão as relações e a utilização desse espaço, bem como suas implicações nas vidas das pessoas que dele fazem uso. Na Sala de Espera os responsáveis por alunos permanecem durante o período de aula. Inicialmente acreditava-se que esse espaço deveria ser utilizado para ações educativas, desenvolvendo-se atividades com os usuários durante o tempo que lá permanecessem. A dificuldade de se negociarem convênios e lidar com o público usuário fez com que este se tornasse o projeto de maior complexidade para a Divisão.

Palavras-Chave: Maternidade. Moralidade e desvio.

Introdução

Este artigo pretende contribuir para o debate das diferentes visões sobre um determinado grupo, nas suas relações com outros atores e com o espaço, dentro de uma instituição. Como subsídios foram utilizadas anotações/ fragmentos do meu diário de campo com relatos de atendimentos de que participei juntamente com a assistente social durante estágio no INES, análise documental dos arquivos da Divisão Sócio-educacional (DISOP) e observação participante.

O grupo estudado é composto pelos usuários do Projeto Sala de Espera, desenvolvido pela DISOP, que se constitui num local onde os pais de alunos ou responsáveis por eles esperam até o término do

¹ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro — RJ.
E-mail: luanaatanazio@ig.com.br

período de estudo para levá-los de volta a suas casas. Lá são realizadas reuniões com a equipe da DISOP e a Associação de Pais de Alunos do INES (APINES), responsáveis, também, por sua organização e fiscalização. O projeto também tinha a intenção de trabalhar a favor do ingresso de seus usuários em atividades de trabalho e lazer fora do INES.

A maioria dos usuários é formada por mães de alunos e outras mulheres e, com isso, surge, também, a preocupação em debater as posturas por elas assumidas e os motivos pelos quais decidem participar do projeto e se submeter às suas normas. Torna-se importante analisar, também, as relações de poder existentes nas práticas desenvolvidas acerca deste projeto, enquanto mecanismo facilitador do controle social, além de observar o estigma que se sobrepõe às mães frequentadoras da sala, tratadas como “mãe de surdo” ou “mãe da sala” — não o estigma que se sobrepõe ao surdo, mas o que se sustenta sobre aquelas mães no processo de socialização.

O INES

O INES passou por diversas mudanças desde sua fundação em 1857, que resultaram em sua configuração como um centro nacional de referência na área da surdez, em 1993, ampliando as tarefas previstas para uma escola de âmbito federal.

Seu público-alvo não é composto apenas de alunos: o INES também atende familiares, ex-alunos e público surdo em geral, ainda que sem relação com o ensino oferecido pela instituição. É importante ressaltar que o Instituto significa muito mais que uma escola. Ele se converte em ponto de encontro e convívio social, local onde os surdos se sentem seguros, acolhidos, perto dos que são iguais e de quem os compreende. Essa característica faz com que o INES seja ponto de referência para os surdos do Rio de Janeiro e do Brasil, não só por ser centro de discussões e pesquisas nesta área, mas por se tratar de um local onde surdos de todas as idades e de diversas localidades, ex-alunos, alunos, ou não, se encontram e se relacionam em festas, eventos ou mesmo no espaço da entrada do prédio, onde eles costumam se encontrar.

A DISOP e o Projeto Sala de Espera

Segundo o projeto elaborado em 1994 pelo Serviço Social, a partir da intervenção junto ao projeto Escola/Família² e dos atendimentos individuais realizados pela equipe da DISOP, observou-se a necessidade de elaborar um projeto para as mães que promovesse a reflexão sobre a realidade por elas vivida e sua valorização como mulheres.

A Sala de Espera, anteriormente chamada Sala de Mães, foi fundada em 1994. Porém, só há documentos e registros nos arquivos da Divisão datados de 1996. Desde esse período já eram feitas listas de presença e realizadas reuniões, que geralmente tinham como temas educação, família e sociedade. O número de responsáveis que frequentava a sala era menor: as listas apresentavam uma média de 25 mães — hoje há aproximadamente 110 responsáveis cadastrados. Eram, ainda, realizados: avaliações do trabalho; cursos, como os de corte e costura; encaminhamentos para o mercado de trabalho; passeios, palestras e dinâmicas.

Segundo a assistente social e algumas mães de alunos que já frequentavam o local, a sala não tinha fiscalização. As mães que a frequentavam há mais tempo criavam suas próprias regras de permanência, apesar de já existirem normas estabelecidas pela instituição. Os responsáveis novos que chegavam ao INES eram rejeitados pelos antigos e não tinham permissão destes para permanecer dentro da sala, tendo que encontrar assento do lado de fora. O local apresentava conflitos constantes entre seus frequentadores e, já naquela época (1996), muitos professores e funcionários se posicionavam contra o projeto e pela desativação da sala.

A troca de nome “Sala de Mães” por “Sala de Espera” foi motivada pela necessidade de esclarecer que a sala se converte num projeto da DISOP, que acolhe qualquer responsável de aluno que esteja em conformidade com as normas elaboradas em conjunto com a Associação de Pais³. Essas normas existiam desde 1996, foram reformuladas em 2001 e, novamente, em 2008, pela APINES e pela DISOP.

² O Projeto Escola/Família buscava desenvolver um trabalho voltado para a conscientização e a sensibilização das famílias sobre a surdez. O trabalho, realizado através de dinâmicas, conforme a conveniência e as características de cada grupo, está desativado desde 2008.

³ A troca de nome está relacionada ao reconhecimento do espaço enquanto um projeto desenvolvido e acompanhado por um setor do Instituto, que é direcionado a qualquer responsável por aluno que seja considerado elegível - não havendo distinção quanto a sexo ou grau de parentesco. No entanto, essa mudança não alterou o perfil dos usuários da sala, que continuou a ser, em sua maioria, de mulheres e mães de alunos do Instituto.

Em 2001 a sala foi reinaugurada e transferida para o prédio onde está localizada a DISOP, a partir de solicitação desta à Direção Geral do INES, com o argumento de que a medida facilitaria a fiscalização e traria um maior conforto, já que o espaço é maior e mais arejado⁴.

Com a realocação da sala, foi estruturado o atual Projeto Sala de Espera. De acordo com o novo projeto, o objetivo do espaço seria o de promover a discussão e desenvolver cursos e outras atividades com os pais, em convênio com outras instituições (DISOP/INES, 2008). Ter-se-ia o conhecimento das atividades do interesse deles, a partir das sugestões dadas por cada um durante o cadastro para a Sala. No entanto, as diversas tentativas de estabelecer convênio com instituições que desenvolvessem trabalho voluntário voltado para a profissionalização não obtiveram êxito. Dessa forma, a sala permaneceu durante esse tempo somente como um local onde os responsáveis esperavam seus filhos terminarem o período de estudo para levá-los de volta a suas casas. Apesar disso, como afirmamos, o projeto foi o que mais causou conflitos durante o ano de 2008, tornando-se o de maior complexidade para a DISOP, em especial para o Serviço Social, área que o desenvolve, fiscaliza e por ele se responsabiliza.

As atividades do Serviço Social relacionadas a esse projeto, como a reorganização da Sala, a elaboração das normas, o cadastramento dos responsáveis, a realização de reuniões e passeios, a resolução de conflitos, bem como os contatos feitos com outras instituições no intuito de buscar atividades e parcerias com outros setores do INES, se converteram nas que demandaram maior atenção e tempo da Divisão.

Atualmente a sala existe para acolher os responsáveis de alunos menores de quatorze anos, ou com comprometimentos comprovados por laudo médico, que frequentem até a 4.^a série do Ensino Fundamental (SEF 1), salvo os alunos atendidos pelo Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), cadastrados⁵ pelo Serviço Social, e que não tenham condições de retornar a casa ou ao trabalho e voltar para buscar o filho na escola. A permanência do responsável está condicionada ao horário do aluno no INES e à participação em eventos institucionais, como reuniões, palestras, assembleias e curso de LIBRAS, não sendo permitida a entrada de acompanhantes de qualquer idade.

⁴ Um ano depois, a Sala passou quase dois anos sob supervisão da Psicologia, por orientação da Direção. Depois, retornou ao Serviço Social da DISOP. Não há registros sobre as atividades desenvolvidas nesse período.

⁵ As fichas de cadastro são constituídas dos seguintes dados: nome do responsável, escolaridade e grau de parentesco; nome, turma e turno do aluno; endereço, renda, número de conduções (ida e volta); cadastro no RioCard; intenção de continuar os estudos; curso de LIBRAS (concluído, em andamento); interesse em desenvolver atividades na Sala e o motivo para permanência nesse espaço.

A maioria dos estudantes do Instituto reside em bairros e/ou municípios distantes, e o cartão de passagem fornecido pela prefeitura — o RioCard Especial⁶ — só é válido para o acompanhante na presença do aluno, o que obrigaria os pais a pagarem passagem caso resolvessem retornar a casa após deixarem seus filhos na escola. Assim, alguns responsáveis não teriam condições de arcar diariamente com o valor das passagens para essas viagens ou não teriam tempo hábil para ir e voltar — argumentos apresentados pelos pais de alunos durante o cadastro no projeto para justificar sua presença na escola enquanto seus filhos estudam.

A Sala tem grande visibilidade no Instituto, e grande parte dos professores e funcionários é contra sua existência. Muitos defendem que o INES, por se tratar de instituição pública, que tem compromisso com a educação da pessoa surda, não deve se comprometer, também, em acolher seus pais. Outros alegam que, como o trato com o público que frequenta a Sala é difícil, o INES deveria comportar-se como qualquer outra escola pública e não ter um local para essa acolhida, evitando “problemas”. Há, também, quem acredite que a permanência dos pais na escola durante toda a estada dos filhos pode dificultar a emancipação destes últimos, comprometendo o desenvolvimento de sua autonomia e o “corte do cordão umbilical”. Isso tudo se associa ao fato de que a maioria dos cadastrados na Sala é formada de mães que, de um modo geral, dedicam boa parte de suas vidas ao filho surdo, em “detrimento” do marido, dos outros filhos e de si mesmas.

Dados de 2008, obtidos a partir das fichas de cadastro preenchidas no momento de solicitação da inserção dos usuários no projeto, apontam 103 responsáveis cadastrados e considerados elegíveis para a Sala — a maioria do sexo feminino (cem mulheres) e mãe de alunos. As famílias pertencem às camadas pobres da população (muitos estão desempregados, são trabalhadores informais ou aposentados). Cinquenta e quatro destes 103 responsáveis afirmam ser a distância o motivo principal para sua permanência na sala; quarenta dizem ser o valor da passagem; 23 também citam a idade do aluno.

⁶ *RioCard Especial é o sistema de bilhetagem eletrônica de todo o Estado do Rio de Janeiro, disponibilizado em conjunto pelo Rio Ônibus e pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (FUNLAR), que se uniram para cadastrar e emitir uma carteira que concede o direito de viajar gratuitamente nos ônibus convencionais de duas portas, sem ar condicionado, e nos micro-ônibus urbanos sem ar condicionado da Cidade do Rio de Janeiro a pessoas com deficiência física, auditiva, visual ou mental, associação de duas ou mais deficiências e/ou pessoas ostomizadas, renais crônicos, transplantados e bansenianos, de acordo com o que estabelecem a Lei n.º 3167/2000, em seus artigos 1.º e 3.º, e o Decreto 19.936/2001, em seu art. 6.º e §1.º. (RIOONIBUS, 2009)*

Esses motivos aparecem combinados, um complementando o outro⁷.

No que diz respeito à escolaridade, apenas 26% dos responsáveis concluíram o Ensino Médio; 15%, o Ensino Fundamental; 10% possuem o Ensino Médio incompleto; 46% não terminaram o Ensino Fundamental e 2% são analfabetos. Não existem dados sobre idade, estado civil e cor nos cadastros.

Apesar de existirem inquietações por parte dos funcionários a respeito do projeto, pode-se dizer que os maiores atritos são decorrentes das manifestações dos pais de alunos que foram considerados inelegíveis a ele, ou seja, os que não conseguiram autorização para frequentar a Sala. Muitos pais de alunos, inclusive dentre os que têm acesso à Sala, reivindicam a permanência dos responsáveis até os dezoito anos do aluno, justificando esse aumento da faixa etária pela violência e falta de segurança nas ruas do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que a DISOP, com as normas da Sala, não inibe que os pais dos alunos busquem seus filhos na escola independentemente da idade, nem mesmo sua entrada nela, mas, sim, a permanência dos que não têm autorização para frequentar a Sala de Espera.

Essas normas têm o objetivo de organizar e orientar o comportamento dos usuários e punir com suspensão da autorização para permanência, nos casos de reincidência do descumprimento das normas. Elas se estendem à restrição do acesso dos pais ao espaço da sala, à elaboração de uma tabela de escala de limpeza, à indicação por parte da APINES de dois representantes, indicação dos trajas “não apropriados” e dos comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar, como fumar, praticar jogos de azar etc.

Para ter acesso à Sala, o responsável deverá usar um crachá de identificação, a ser produzido pelo Serviço Social a partir do preenchimento da ficha cadastral. Eles deverão assinar a frequência diariamente no livro-ata que fica disponível na Sala de Espera, sob a responsabilidade da APINES.

⁷Uma mãe, para dar razão a sua estada na Sala, combina pelo menos dois elementos como justificativa. Somente 5% residem na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde fica localizado o Instituto. Outros 39% residem no município de Rio de Janeiro. O restante reside em outros municípios (como Magé, Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Maricá, Niterói, Nilópolis etc.), sendo que todos necessitam de pelo menos dois ônibus para percorrer o trajeto entre o INES e suas casas. O gasto médio com passagens para cada responsável estaria entre quinze e vinte reais, sendo que a renda familiar de 41% dessas famílias é de até 1(um) salário mínimo; outros 40% estão na faixa entre 1 (um) e dois salários mínimos, sendo que grande parte dessas famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família ou pelo Benefício de Prestação Continuada.

Para além do que foi idealizada, a Sala se converteu num local de encontro dos pais. Nela se criam relações de afetividade; se trocam informações sobre a escola, se organizam eventos como encontros estaduais de pais, por intermédio da APINES. Acima de tudo, ela se constitui local de referência para contatar os pais.

No INES é possível classificar os responsáveis por “quem fica na Sala” e “quem não fica na Sala”. Geralmente os “que ficam na Sala” são os que se encontram em pior situação de pobreza e acabam sendo julgados como “acomodados” e/ou “desocupados”.

Organização e fiscalização da Sala

Atualmente o Serviço Social divide a organização da Sala com a APINES, mas possui maior poder de decisão. É na DISOP que são feitos os cadastros, por encaminhamento da APINES, e os crachás de identificação, e onde é decidido quem é elegível ou não ao projeto. Lá também são arquivadas as listas de presença, preenchidas diariamente pela APINES. Os casos mais complexos são resolvidos na Divisão e geralmente chegam até o conhecimento desta através da APINES. Há, também, queixas feitas por outros departamentos, professores, funcionários e pelos próprios responsáveis de alunos, frequentadores ou não da Sala.

Os pais “novos” geralmente tomam conhecimento da Sala através de outros pais de alunos. Muitos chegam à Sala e demoram um pouco até chegarem à DISOP, seja pelo receio de serem considerados inelegíveis, seja pela demora nos procedimentos de encaminhamento por parte da APINES, ou mesmo pela ignorância do processo. Nesses casos a forma encontrada para controlar o fluxo de pessoas não autorizadas a frequentar a Sala é a lista de presença.

Dada a dificuldade em se fazerem cumprir todas as regras estipuladas, foi necessário um esquema de fiscalização. A DISOP e a APINES também atuam juntas nesse sentido. O assistente social é o profissional encarregado de fiscalizar a Sala e mantê-la “em ordem”. Essa função é desenvolvida através de reuniões e visitas diárias à Sala. Esse profissional, juntamente com seus estagiários, também é o responsável por informar sobre as normas da Sala no momento do cadastro e convocar e punir os que não a estão seguindo⁸.

⁸ Apesar dos muitos casos de descumprimento das normas, nunca houve um de punição a qualquer frequentador da Sala, que se caracterizaria pela suspensão do direito de frequentá-la.

A Associação também é responsável pela distribuição de informações e avisos; pela definição da escala da limpeza da Sala; pela fiscalização da cantina, que está sendo utilizada por mães da Sala; e pelo cumprimento das normas da Sala, sendo que não tem autoridade para punição.

Apesar de ter sua sede localizada dentro da Sala, nem a APINES nem a assistente social conseguem ter a notificação de todas as infrações⁹. Muitas denúncias chegam até a DISOP através de funcionários e dos próprios pais.

As reivindicações e os conflitos

O debate sobre a Sala de Espera aborda não só as razões que justificam a permanência na Sala, mas também o que “estar na Sala” significa para essas mães, pais ou responsáveis, bem como para os alunos.

O INES representa muito mais do que uma escola para seus alunos, e sendo centro de referência na área da surdez, possui grande impacto sobre a discussão deste tipo de deficiência no Brasil, no Rio de Janeiro e, conseqüentemente, nas famílias de seus alunos.

Escolhi trabalhar este projeto pelos motivos que o levaram a se apresentar como o mais conflituoso durante minha trajetória como estagiária de Serviço Social no Instituto. Chamou atenção a relação desses pais com o INES — o que, a princípio, me pareceu uma relação de identificação e dependência, quase semelhante à que os próprios surdos mantêm com ele — e a relação que esses pais têm com os filhos, que se destaca pela demonstração constante da necessidade de proximidade e proteção.

O interesse em abordar esse assunto insere-se numa perspectiva teórica que busca focalizar um sistema de relações sociais pautado na produção de padrões que constituem e caracterizam comportamentos considerados desviantes. O desviante, dentro desta perspectiva, não é um indivíduo que está fora de sua cultura, mas é aquele que faz uma interpretação divergente dessas normas comportamentais, assumidas e legitimadas pelos considerados “normais” (VELHO, 1989).

⁹ A APINES funciona, também, como um elemento de ligação direta entre pais e responsáveis de alunos com o INES, mais especificamente através do Serviço Social da DISOP, atuando como porta-voz especialmente dos que frequentam a “Sala de Espera” e como supervisor imediato da Sala. Estando sua sede alocada dentro da Sala de Espera, seus representantes ficam a par da maioria dos acontecimentos a ela referentes.

Responsabilidade e maternidade

O primeiro ponto a se destacar seria o reconhecimento do caráter predominantemente feminino dos responsáveis de alunos que procuram e frequentam a Sala de Espera, o que nos remete a uma discussão de gênero, na qual recaem sobre as mulheres responsabilidades próprias do âmbito do lar e a educação e proteção dos filhos. Dessa forma, a linguagem moral que atravessa os processos de socialização dessas mulheres no INES passa, principalmente, pela necessidade de mostrarem-se boas mães, o que permitiria a manutenção de sua autoridade materna e poder.

Com vistas ao afastamento de qualquer atitude que poderia caracterizar abandono e negligência, e o conseqüente fracasso no desempenho da atividade materna, essas mães frequentam diariamente o INES, considerando que esta atitude poderá garantir o acesso de seu filho surdo à educação. Elas receiam que o fato de não estarem junto do filho durante o trajeto de ida à escola e retorno a casa possa caracterizar descaso, já que, além de menores, eles são portadores de deficiência e, por isso, demandariam maior atenção e proteção. Essas mães também acreditam que sua presença influenciaria na segurança de seus filhos, pois imporiam algum tipo de intimidação a qualquer pessoa que deles viesse “judiar”.

Muitas mães afirmam que, mesmo o filho tendo completado quatorze anos, idade-limite para a permanência do responsável na Sala, continuarão levando e buscando seus filhos até pelo menos os dezoito anos. Quando são perguntadas sobre o porquê da necessidade da presença delas até essa idade, elas respondem que os motivos seriam a segurança e a responsabilidade que elas ainda têm por eles.

Segundo Vianna (2002), a menoridade, antes de mais nada, é uma relação de autoridade e, mais especificamente, de dominação. Para essas mulheres, a menoridade de seus filhos significa, sobretudo, o conjunto de obrigações que corresponderiam ao exercício dessa autoridade. Nesse sentido, ser responsável implica estar preso a um conjunto de obrigações morais não apenas de controle dos indivíduos durante sua menoridade, mas de formação desses mesmos indivíduos (VIANNA, 2002).

A menoridade, no entanto, não deve ser identificada exclusivamente com a idade — apesar de encontrar na infância sua representação contemporânea mais eficaz —, pois existem outras questões que influenciam este conceito (VIANNA, *Ibidem*). Num debate acerca dos

temas menoridade e adoção, a autora apresenta a seguinte definição de menoridade:

Ser menor é, sobretudo, encontrar-se em posição de autonomia parcial, por quaisquer motivos que sejam considerados operantes em um dado momento e em uma dada configuração social. É, nesse sentido, ser compreendido como estando em situação de ter alguém que responda por si, que seja seu responsável, permanecendo incluído em um conjunto de relações de interdependência, mas sobretudo de assimetria. Menores podem ser mulheres, escravos, filhos de casados, agregados, loucos, índios, enfim, todos aqueles que em uma configuração social específica, sejam compreendidos como incapazes (ou relativamente incapazes) de responderem de forma integral por seus atos. Os que precisam de um tipo peculiar de proteção: a proteção de estarem submetidos à autoridade responsável de outro indivíduo ou conjunto de indivíduos. (VIANNA, *Ibid.*, p. 7)

A gestão de menoridade depende do reconhecimento de que esta se dá não apenas através da construção de mecanismos de controle sobre indivíduos submetidos a essa condição legal, mas também da definição de tutores responsáveis por esses menores. Esses tutores são compreendidos como capazes tanto de responder pelas ações de tais indivíduos, quanto de construí-los efetivamente enquanto sujeitos sociais, capazes de demonstrar adequação a um conjunto significativo de regras e procedimentos socialmente exigidos dos participantes de uma dada ordem social. Sendo assim, aquele que concentra a autoridade é, também, o que deve se responsabilizar pela sobrevivência do menor e de um conjunto ideal de cuidados que devem ser assumidos (VIANNA, *Ibid.*).

Apesar de se esforçarem para serem consideradas boas mães, o medo concentra-se na possibilidade de serem denunciadas por não estarem desempenhando um bom papel frente a essas obrigações. O receio de uma acusação de abandono frente às autoridades, sempre citado durante as reuniões do projeto, vale qualquer esforço para estarem sempre presentes. O Conselho Tutelar, instituição à qual algumas mães do INES já foram denunciadas, é o grande fantasma. Lá elas seriam sempre culpadas, até que se provasse o contrário. Para elas, nessas instâncias a classe social, o *status* e a palavra da criança é o que conta.

Tanto a assistente social quanto a psicóloga da DISOP deparam-se constantemente com casos em que os alunos as procuram para reclamar dos pais. Em todo o INES é grande o número de famílias que

não entendem LIBRAS e encontram na DISOP um local para colocar os assuntos em dia com os filhos. Essa realidade se reflete na Sala. 39% dos responsáveis ainda estão frequentando o curso de LIBRAS ou ainda não fizeram o curso, e mesmo os que já o terminaram ainda apresentam dificuldade de comunicação. Assim, mesmo estando grande parte do tempo com o filho, a relação pode não ser tão próxima.

Vianna (Id., p. 223) destaca aspectos sobre a minoridade que se aproximam muito da situação que encontramos nos casos de acusações e reclamações por parte desses filhos. É o que a autora chama de “a retórica da gratidão” e obediência. Comprometer-se a obedecer “surge como a paga possível pelo cuidado, uma contrapartida às dádivas que as casas lhes oferecem”. Negá-las sob a forma de emancipação ou reclamação, como ocorre no INES, é visto como sinal de ingratidão, de rompimento com o que Weber denomina “piedade filial”, contrapartida e componente da autoridade doméstica.

Outra questão presente nas reuniões é a desvalorização dos planos e interesses dos pais frente às necessidades do filho surdo. O trabalho, o casamento e os outros filhos geralmente são deixados de lado para que a mãe possa se dedicar integralmente à criança surda. O descrédito que paira sobre essas mulheres não está presente somente na fala dos filhos, mas também entre professores, funcionários e os próprios pais de alunos, frequentadores ou não da Sala. Assim, define-se a estigmatização como uma forma de classificação social pela qual um grupo identifica outro, segundo certos atributos reconhecidos pelo sujeito classificante como negativos ou desabonadores (GOLDWASSER, 1989).

O estigma sobre as mães da Sala existe porque elas estariam extrapolando o que poderíamos definir como “limite da maternidade”. Para muitos, o fato de permanecerem junto aos filhos todos os dias, durante todo o dia, ultrapassaria o dever de mãe de cuidar do filho e protegê-lo — que é socialmente aceito —, pois elas deixariam de viver sua vida de mãe para passar a viver a vida dos filhos. Há também quem acredite que a estada delas no INES nada tem a ver com o chamado “instinto maternal”. Para alguns, essas mães, “na falta do que fazer”, aproveitariam o espaço do INES simplesmente para passar o tempo. De uma forma ou de outra, a visão da maioria sempre é negativa no que diz respeito a quem é usuário da Sala de Espera, já que uma mãe considerada “normal” jamais passaria um dia inteiro dentro da escola de seu filho, principalmente se pensarmos no estereótipo da mulher “moderna e bem resolvida do século XXI”.

É importante ressaltar que esses responsáveis permanecem no INES de segunda a sexta-feira por, no mínimo, cinco horas. Se calcularmos ainda o tempo de ida à escola e volta para casa — fora os dias de “dobra”, quando as crianças permanecem o dia inteiro para atividades extras percebemos que boa parte do dia é investida em favor da criança/jovem.

A mãe faz planos para se lançar no mercado de trabalho ou a ele retornar depois que o filho completar quatorze anos. Com a dificuldade de encontrar um emprego que corresponda à carga horária que sobra nessa rotina, muitas vivem do Benefício de Prestação Continuada ou do Bolsa Família¹⁰. Com isso permanecem aproximadamente dez anos sem trabalhar.

Assim como não sobra muito tempo para o trabalho, o mesmo acontece com o marido e os outros filhos. Essas mães relatam que estes geralmente se sentem enciumados e acabam criando certa “implicância” com o irmão surdo. Em relação ao marido ou companheiro, já ocorreram muitos casos de separação.

Esse debate nos remete aos apontamentos de Velho (ibid.) sobre o comportamento desviante. Segundo este autor, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o são do não são ou do insano, o que implicaria a existência de um comportamento “médio” ou “ideal”, que expressaria uma harmonia com as exigências de funcionamento do sistema social.

Opondo-se a essa perspectiva, Velho cita uma das principais contribuições de Becker, Kai Erikson e John Kitsuse: perceber que o comportamento desviante não é uma questão de “inadaptação cultural”, mas um problema político, vinculado a uma problemática de identidade. Assim, para Velho:

O ‘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 divergirá, 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, ibid., p. 27)

¹⁰ Boa parte dessas famílias está inscrita em programas de renda mínima do governo, como o Programa Bolsa família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que determinam que as crianças estejam matriculadas e frequentando a escola regularmente, sob pena de corte do benefício para quem estiver abaixo do percentual de frequência exigido.

De fato, essas mulheres assumem e defendem o papel de mãe, o que não seria propriamente um estigma, e sim a forma considerada exagerada de ser mãe. Assim, no Instituto, elas são reconhecidas “meramente” como mães de surdos, e este estigma só existe neste contexto em que uma classe, formada por professores e funcionários do INES, determina o tratamento que deverá ser direcionado a elas.

Essas mulheres são provenientes das classes baixas da sociedade, na maioria das vezes solteiras, negras ou mulatas, com baixa escolaridade. Estas características aumentam o descrédito em relação a elas; por si só, determinam certo tipo de comportamento para elas previsto e o tipo de tratamento que recebem no cotidiano.

Só a situação econômica dessas famílias já inviabilizaria a educação de seus filhos em um bairro distante e de classe média da cidade do Rio de Janeiro, como Laranjeiras, mesmo sendo esta escola pública. A situação se agrava quando estamos falando de filhos surdos, já que são poucas as escolas que atendem a este público na cidade, principalmente no que diz respeito aos bairros onde moram os alunos do INES.

No entanto, não é nesta perspectiva que podemos enquadrar os membros da APINES, pais de alunos que também frequentam a Sala, mas conseguiram atingir outro grau de notoriedade, dada a sua participação política e perfil diferenciado. Hoje são vistos positivamente por alguns funcionários e professores do Instituto. Essa notoriedade pode ser alcançada através do interesse desses pais em questões pedagógicas ou quando se inicia alguma atividade de trabalho no Instituto, como na cantina, por exemplo; tais justificativas tornam mais plausível a permanência de um familiar na escola e os coloca em uma situação de “normalidade”, mais próxima do aceitável.

Moralidade e Desvio

As normas da “Sala de Espera” são motivos constantes de disputa. Os comportamentos tidos como inapropriados das usuárias nos remetem à discussão sobre comportamento desviante.

O conceito que oficialmente se sustenta sobre as usuárias deste projeto como pessoas “difíceis”, “turbulentas”, “dependentes” etc. permeia todo o sistema e interfere na representação que elas próprias assumem sobre si mesmas. As normas da Sala de Espera foram criadas em decorrência do “mau comportamento” das usuárias logo no início do projeto. O INES, através dessas normas, move-se em direção aos

pais e responsáveis de alunos, buscando moldá-los a uma forma específica de comportamento por meio de estratégias e práticas de administração e controle social (VIANNA, *ibid.*).

Segundo Velho, a “ausência ou conflito de normas faria com que as pessoas procurassem estratégias e soluções individuais, não sancionadas por uma escala de valores consensual” (Velho, *ibid.*, p. 16) e isto definitivamente não seria aceitável numa escola de âmbito federal.

Porém, como afirma Becker¹¹: “[...] é mais difícil na prática do que na teoria especificar o que é funcional ou disfuncional para uma sociedade ou grupo social”. Velho completa:

A função do grupo ou da organização, então, é decidida através do conflito político, que não é dado na natureza da organização. Se isto é verdade, então também é verdade que as questões sobre que regras devem ser implementadas, que comportamentos considerados como desviantes e que pessoas marcadas como outsiders devem ser também consideradas políticas. A visão funcional do desvio ignorando o aspecto político limita a nossa compreensão. (VELHO, *Ibid.*, p. 24- 25)

Na medida em que se aceite a existência de poder em qualquer grupo social, constata-se uma tensão permanente entre seus atores e uma grande e permanente possibilidade de confrontos a partir de divergências (VELHO, *Ibid.*). Assim, nas palavras de Schuch:

O conflito obriga moralmente os agentes pacificadores a colocarem-se como profissionais privilegiados para a conversão, rumo à reinstalação da harmonia, através da conversão moral dos indivíduos ‘desajustados’ ou ‘desvinculados’. (SCHUCH, 2006, p. 102)

As atividades desenvolvidas pela DISOP e pela APINES relacionadas ao Projeto operaram nesse sentido, revelando um caráter que oscila entre pedagógico e administrativo. No entanto, quando se acumulam as tensões em um nível além do esperado, é necessária a intervenção direta da Direção Geral.

O Serviço Social realiza um trabalho de intervenção através de ações e estratégias de aconselhamento numa combinação entre técnica e moral. Nas palavras de Vianna (*Ibid.*), “[...] trata-se de conduzir as

¹¹ Conf. Velho (*ibidem*).

soluções a partir de um saber superior ao das próprias famílias, mas orientando-se fundamentalmente pela necessidade de preservar ao máximo tais famílias”.

A pedagogia que atravessa as atividades desse profissional, no entanto, não deve ser tomada — ou não deve ser tomada apenas —, como afirma a mesma autora, como parte de tarefas e esforços fiscalizadores, mas como uma ação que busca orientar e conduzir aqueles que são entendidos como incapazes de dominar plenamente os códigos e assumir integralmente os modelos mais idealizados de família.

Schuch (2006), através do estudo etnográfico de cursos de capacitação e formação profissional de agentes jurídico-estatais, que lidam com jovens considerados infratores¹² no contexto pós-Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), chama a atenção para a questão da ênfase no laço afetivo presente nos testemunhos e relatos dos próprios agentes e técnicos, supondo uma ideia de que seu trabalho implicaria mais do que atributos profissionalizantes, mas dedicação e dom. Esta perspectiva não é declarada abertamente pelo Serviço Social da DISOP; no entanto, é visível a dedicação e investimentos salvadores, tais quais os dos agentes estudados pela autora, como a dedicação extra-horário de trabalho, o sacrifício da viagem, a tolerância às resistências.

Apesar de o Serviço Social da DISOP não discutir a questão do dom, ela aparece constantemente na fala das usuárias, para quem não é qualquer pessoa que se habituaria ao cotidiano do Instituto e aos conflitos decorrentes da Sala de Espera, o que demanda paciência e “jogo de cintura” — que só será alcançado através da aquisição não só do conhecimento legal e científico, mas principalmente de um saber prático, elaborado pelas experiências vivenciais e pelo dom.

Assim, como os agentes jurídico-estatais, no INES o alicerce das relações entre educador e educando é a reciprocidade, que deve dar-se através do desenvolvimento da empatia, entendida como a capacidade de se “colocar no lugar do outro”. Trata-se de uma pedagogia que assinala a relevância da convivência entre educador e educando, utilizando o diálogo como ferramenta educativa.

É importante ressaltar que o universo ao qual se destinam as ações dos assistentes sociais não é o universo das famílias em geral (VIANNA, *Ibid.*). Desde sua gênese, suas ações estão voltadas para populações pobres, e estas por si sós já carregam seu estigma. Essas ações e seus

¹² A autora considera “jovens infratores” aqueles adolescentes recebedores das medidas socioeducativas.

canais institucionais foram originados de uma demanda de grupos e frações restritos das classes dominantes, vinculadas a interesses de conservação de determinada ordem e traduzem dramática busca pela pacificação e harmonia sociais. No entanto, tal processo não se dá sem contradições (IAMAMOTO, 1998). Como na análise feita por Goldwasser sobre o sistema de relações sociais em um abrigo feminino, muitas vezes o personalismo da Direção esbarra em princípios profissionais, e por isso não há consenso entre essa e os funcionários (GOLDWASSER, *ibid.*, p. 45). No INES, foi o caso das mudanças de profissionais encarregados pela Sala.

Mesmo sem nunca ter sido aplicada qualquer penalidade, só a existência das normas indica a tentativa de controle por parte do Instituto. O medo das sanções a que estão sujeitas pelas normas — mais especificamente a perda da permissão de frequentar a Sala — parece ser a única razão capaz de acentuar nessas mulheres uma intimidação. Assim, uma relação mais próxima com a assistente social pode colaborar para uma sensação de maior confiança nas usuárias.

Como no Abrigo Feminino, estudado por Goldwasser, a retenção de informações é parte do processo de controle social e *status*. Quem geralmente tem acesso a elas são os membros da APINES, tratados de forma diferenciada tanto pelos funcionários e professores quanto pelos próprios pais e responsáveis. Há, também, outras formas de simbolizar *status*. Separam-se espaços impenetráveis reservados a quem detém algum nível de autoridade. Exemplo disso seriam os membros da APINES, que possuem maior acesso às instalações do Instituto.

O que torna mais confiante o tipo de controle que se utiliza no Instituto é o seu caráter moralizador e informal: qualquer um é denunciante em potencial e qualquer ato pode ser denunciável. Assim, denúncias de qualquer natureza podem partir das próprias usuárias do projeto, podendo contar, também, com a colaboração de funcionários, como vigilantes e porteiros, funcionários administrativos, professores e até alunos.

Segundo Fonseca (2000), a “fofoca” envolve o relato de fatos reais ou imaginados do comportamento alheio. Ela é sempre concebida como uma força nefasta, determinada a fazer mal aos outros indivíduos e pode reforçar o sentimento de identidade comunitária, ao criar uma história social do grupo. Assim como sugere essa autora, sobre os moradores da vizinhança da Vila do Cachorro Sentado, seu objeto de estudo, no INES ninguém se considera fofoqueiro, mas todo mundo concorda que há fofoca na “vizinhança”; porém, os chamados

fofoqueiros acreditam na função educativa de sua “fofoca”. Mais uma vez, como no abrigo feminino:

Aparentemente, mantêm-se relações cordiais, mas intermitentemente afloram acusações proferidas em tom impessoal, do tipo ‘alguém tirou’, ‘não sei quem foi’, ‘o pessoal daqui’, há um jogo expressivo de relações jocosas, [...] assim como lembrar amistosamente serviços que a outra esqueceu: além dos conflitos sobre normas expressamente conhecidas. (GOLDWASSER, *ibid.*, p. 49)

A autora completa:

O indivíduo estigmatizado, assim, se vê numa arena de argumentos e discussões detalhados referentes ao que ela deveria pensar de si mesma, ou seja, à identidade de seu eu. A seus outros problemas, ela deve acrescentar o de ser simultaneamente empurrada em várias direções por profissionais que lhe dizem o que deveria fazer e pensar sobre o que ela é e não é, e tudo isso, pretensamente, em seu próprio benefício. Escrever ou fazer discursos defendendo qualquer uma dessas saídas é, em si, uma solução interessante, mas que, infelizmente, é negada à maior parte dos que simplesmente lêem e escutam. (GOFFMAN, *ibid.*, p. 107-108)

As “mães da Sala” e a manipulação do estigma

Muitos dos usuários do Projeto Sala de Espera, já no momento de seu cadastro, apresentam uma grande necessidade de explicar o porquê de estar na Sala. Dar uma boa justificativa não significa somente obter a permissão para frequentar a Sala, mas também significa amenizar o estigma que carregará daquele momento em diante: o de “mãe da Sala”.

Como já foi discutido, o estigma que paira entre as mães usuárias do projeto tem a ver, em princípio, com a devoção com que desempenham o papel de mãe de surdo. Suas atitudes como mãe extrapolariam um limite que chamei de “limite da maternidade”.

Retomando as ideias de Goffman, as mães do INES já experimentaram as duas condições possíveis de estigma: a condição do desacreditado, no momento em que sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente, ou seja, quando essa mãe já é reconhecida publicamente pelo Instituto como “mãe da Sala”; e, quando ela não é conhecida pelos presentes, uma condição do desacreditável (GOFFMAN, *ibid.*).

Essas mulheres, apesar de enxergarem a Sala como um último recurso, não entendem o projeto como algo negativo. Elas o veem como uma forma positiva, pois esta seria uma alternativa para aquelas que não permitem que outra pessoa busque seus filhos ou não têm quem o faça, ou não admitem que eles voltem sozinhos para casa. Há, também, quem prefira que o filho estude no INES, por considerá-lo uma escola melhor e mais completa, a colocá-lo em outra escola mais próxima de casa.

Confirmando a teoria de Goffman, essas mulheres não ficam inertes em sua condição e buscam formas de amenizar seu estigma. Segundo este autor, o indivíduo estigmatizado pode tentar corrigir sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas a pessoas com o seu “defeito” (GOFFMAN, *ibid.*). Isso pode ser ilustrado pelos pais que estão engajados em questões políticas e movimentos sociais; pelos que se encontram inseridos nas discussões pedagógicas; pelos que frequentam o curso de LIBRAS e pelos que participam dos eventos relacionados a esses interesses, dentro e fora do INES. Os que seguem as normas da Sala também podem estar inseridos neste grupo. No entanto, há quem use seu estigma para “ganhos secundários” e/ou como desculpa pelo fracasso. Assim, se o surdo demanda um tratamento diferenciado, ações sociais, benefícios e vantagens específicas, sua mãe também deveria desfrutar deles.

Goffman também afirma que “o indivíduo estigmatizado pode utilizar sua desvantagem como uma base para organizar sua vida” e, para consegui-lo, deve se resignar a viver num mundo incompleto. Essa reflexão nos remete a uma tendência entre as usuárias do projeto: um sintoma de enclausuramento institucional. Apesar de serem instituições de trabalhos e objetivos diferentes e com personagens diferentes, como no Abrigo Feminino estudado por Goldwasser, as mulheres que frequentam a Sala raramente saem de dentro dela durante o período de aula de seus filhos com o objetivo de sair da estrutura do INES. Elas possuem total autonomia para sair no momento que quiserem, para resolver questões pessoais, como ir ao médico, visitar parentes, fazer compras, passear, mas isso raramente acontece. Quando saem geralmente vão a algum lugar próximo, que não exija deslocamento por muito tempo nem o uso de conduções.

Ciente dessa característica, a DISOP constantemente incentiva as usuárias a visitarem/ frequentarem lugares próximos ao INES, de fácil acesso e de nenhum custo, como museus, centros culturais, mas poucas vão. Também são agendadas visitas a monumentos e pontos

turísticos, mas boa parte do grupo não manifesta interesse nessas atividades.

Como afirma Goffman, o indivíduo estigmatizado não pode aceitar o seu grupo nem abandoná-lo. Ele pode querer afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apoia as normas da sociedade mais ampla, mas a sua identificação social e psicológica com esses “transgressores” o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado (GOFFMAN, *ibid.*). Assim, enquanto há mães que temem o momento em que não poderão mais frequentar a Sala, há aquelas que não aprovam um local onde ficam ociosas.

Considerações Finais

Problematizar a postura dessas mulheres pressupõe a desconstrução de uma postura de culpabilização e de vitimização. O enfrentamento da situação e a ruptura com essas perspectivas constituem-se em processos nos quais propostas político-profissionais têm papel importante (MORGADO, *Ibid*). Entretanto, é preciso enfatizar que não pretendo culpar o INES nem qualquer categoria profissional presente neste Instituto pelo estigma sobreposto às usuárias do projeto, haja vista que a produção do estigma é inerente às relações sociais, e estudar posturas e intervenções profissionais não é o objetivo deste trabalho. Busco, com isso, apenas destacar os possíveis questionamentos que o estudo do comportamento desviante pode suscitar e suas contribuições para os diferentes segmentos profissionais que intervêm em fenômenos sociais.

O “bom comportamento”, caracterizado pelo cumprimento das normas do Projeto Sala de Espera, se converte num fator importante, pois, além de garantir a permanência delas na Sala, as aproximaria ao padrão comportamental esperado para uma mãe. É importante lembrar que a manutenção ou aquisição de uma posição de autoridade, segundo Vianna (*ibid.*), depende do esforço em demonstrar estar adequado ao “dever ser” das obrigações e comportamentos morais; assim, ter a capacidade de bem obedecer poderia “garantir o poder de continuamente mandar” (VIANNA, *ibid.*, p. 197).

Esses padrões de comportamento, acordados como normais e dominantes, são definidos a partir do modo como o sujeito responde aos quesitos exigidos pela sociedade e relacionam-se com os valores culturais e morais vigentes; porém, sempre haverá pessoas que não se

enquadram nesse padrão de normalidade exigido. Alguns o assimilam de forma deficitária, outros o administrarão de forma exacerbada. Nesta última perspectiva é que se enquadrariam as mães usuárias da Sala de Espera. Para muitas elas ultrapassariam o “limite da maternidade” por exagerarem no desempenho dos deveres de uma mãe.

Procurou-se estudar, aqui, uma situação em que os considerados “desviantes” e “normais” se encontram participando de um mesmo sistema institucional, compartilhando um local onde se estabeleceram regras que só detêm significado dentro do código interno e cada nova regra suscita uma nova categoria de desvio, dispondo as condições para emergência de novos processos de acusação.

Nessa direção reafirmo a importância da contribuição deste trabalho para entender os sujeitos sociais na sua relação com estruturas de organização institucional, buscando reconhecer nos atos aparentemente “sem significado” ou caracterizados como “inadaptados” a marca do sociocultural (VELHO, *ibid.*).

Referências Bibliográficas

- DISOP/INES. *Projetos DISOP 2008*. Rio de Janeiro: INES, 2008. (mimeo)
- FONSECA, C. *Família, fofoca e honra*: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução por Mathias Lambert. São Paulo: LTC, 1963.
- GOLDWASSER, M. J. Cria fama e deita na cama: um estudo sobre estigmatização numa instituição total. In *Desvio e divergência*: uma crítica da patologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- IAMAMOTO, M. V. *O Serviço social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- INES. *Regimento Interno do INES*. Portaria n.º 559, de 25 de junho de 1998, publicada no Diário Oficial da União de 26 de junho de 1998. Rio de Janeiro: INES, 1998.
- MORGADO, R. *Abuso sexual incestuoso*: seu enfrentamento pela mulher/mãe. 2001. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RIOONIBUS. *Gratuidades*: tudo sobre transportes. Disponível em: <http://www.rioonibus.com/gratuidades/index.asp> Acesso em: agosto de 2009.

- SCHUCH, P. Direitos e sensibilidade: uma etnografia das práticas de justiça da infância e juventude. In GROSSI, M.; HEILBORN, L.; MACHADO, L. Z. (Orgs.). *Antropologia e Direitos Humanos 4*. Florianópolis: Ed Nova Letra Gráfica, 2006.
- VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- VIANNA, A. R. B. *Limites da Menoridade*. 2002. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. (mimeo).

Aconteceu

Especialmente, neste número 22 da revista Arqueiro, publicamos uma visita realizada ao INES por um grupo de estudantes do curso de medicina da UNIRIO, em vez de ressaltarmos um evento realizado pelo INES, de acordo com o perfil desta revista. Esse precedente se deve, sobretudo, à importância da observação dos estudantes de medicina que, ao final do trabalho, concluem que a inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de medicina é de fundamental relevância social e, ao final, proclamam que a “Saúde é um direito de todos!” Portanto, sempre que um evento, como no caso da referida visita, faça virem à tona argumentos, temáticas, questionamentos que por si sós são essenciais à melhoria da qualidade de vida, por conseguinte, aos direitos da pessoa surda, esta comissão editorial não hesitará em transpor o perfil editorial da revista Arqueiro e publicar o que para nós parece ser também uma missão do INES.

Visita ao INES

Ana Luiza Telles;
Camila Maria dos Santos Rodrigues;
Cecília de Medeiros Vidal;
Fernanda Afonso Vinhas
Nathalia Raposo Thompson.¹

Introdução

A surdez, quando não pode ser corrigida por aparelho auditivo, torna-se invisível para os demais membros da sociedade. Não há como identificar um surdo sem vê-lo se comunicando por meio da linguagem de sinais. Isso, além de perigoso, por questões cotidianas óbvias, como o desprezo por um alarme ou uma buzina, também é um fator de desconhecimento da surdez pelos ouvintes. Por perceber a indiferença da sociedade em relação ao surdo, em comparação com outras deficiências, tivemos, na confecção de um trabalho do terceiro período da graduação no curso de Medicina da UNIRIO, a oportunidade de evidenciar uma situação ignorada. A matéria, Seminário de Educação cultura e Sociedade (SECS), nos exigia a visita

¹ Alunas de graduação do curso de Medicina da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: analuzat.leal@botmail.com; camilabp@oi.com.br; sou_ceci@botmail.com;
mandavinhas@botmail.com; nathalia.tbompson@botmail.com.

a uma instituição pública, ou sem fins lucrativos, promotora de saúde, cultura e benefício social. Por ser uma instituição que preenche esses quesitos e a comunicação surdo-ouvinte um obstáculo a ser transposto, escolhemos o INES a fim de expor para os demais alunos, bem como para o professor, uma situação desconhecida pela maioria.

Visitamos o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nos dias 19 e 21 de maio, tendo sido recepcionadas pela professora Maria Isabel Thompson, que nos encaminhou para as demais divisões do INES. No primeiro dia conhecemos o turno da noite e no segundo, os turnos da manhã e da tarde. No dia 19 visitamos a Faculdade (Departamento de Ensino Superior - DESU), a Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO), o Grêmio Estudantil (GINES), o Serviço de Jovens e Adultos (SEJAD), o Ensino Fundamental (2.^a etapa — séries finais) e Médio do Colégio de Aplicação (Cap/INES) e o curso pré-vestibular. Na segunda visita, no dia 21, fomos à Divisão de Audiologia (DIAU), à Fonoaudiologia, à Biblioteca Pública e ao Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF).

O INES é uma instituição pública federal do Ministério da Educação, com 150 anos de atendimento à pessoa surda. Centro de referência na área da surdez, tem como um de seus principais objetivos subsidiar as políticas públicas na área da surdez.

Fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor francês Hernest Huet, que era surdo, a convite do Imperador D. Pedro II, teve como primeira denominação Imperial Instituto de Surdos Mudos. Na época, recebia surdos de todo o país e funcionava como um asilo reservado apenas aos surdos do sexo masculino. A partir de 1932, as mulheres começaram a frequentar o Instituto através do externato, que oferecia cursos de bordado e costura. Somente na década de 1950, as mulheres passaram a frequentar o INES em caráter de internato.

Na década de 1950, foi criado o primeiro curso normal para professores na área de surdez e em 1957 o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (em substituição a sua antiga denominação — Instituto Nacional de Surdos Mudos —, quando também foi criado o Centro de Logopedia do Instituto, o primeiro do Brasil. Nos anos 1970, foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento a bebês surdos de 0 a 3 anos de idade e no início dos anos 1980, o curso de especialização para professores na área da surdez, atualmente chamado Curso de Estudos Adicionais, que recebe professores de todo o país, os quais, ao retornarem aos seus Estados, disseminam o que foi aprendido no INES.

Hoje com cerca de seiscentos alunos surdos do Ensino Infantil até o Médio, oferece, além da grade regular de ensino, aulas de língua brasileira de sinais (LIBRAS), informática educativa, cursos profissionalizantes, estágios remunerados em empresas conveniadas, atendimento à família (social, psicológico) e atendimento fonoaudiológico da pré-escola ao 1.º ano do Ensino Fundamental.

Descrição da proposta do programa/projeto observado

Instituição responsável pelo desenvolvimento do programa/projeto

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), subordinado ao Ministério da Educação (MEC), é um órgão público federal.

Objetivos da Instituição

O objetivo do INES é incluir o surdo na sociedade, dando-lhe possibilidades de estudo, trabalho, assistência fonoaudiológica e psicológica. Atua também no sentido de orientar a família sobre a surdez e, ainda nesse contexto, oferece curso de língua brasileira de sinais (LIBRAS) gratuitamente para os familiares e o público em geral. A Instituição acompanha os surdos desde o diagnóstico até sua entrada no mercado de trabalho, estando sempre aberto .

Descrição da população-alvo do programa/projeto

A população-alvo do INES é a surda, independentemente da faixa etária e grau de surdez, inclusive sua família. Além desses, o CAAF atende crianças com múltiplas deficiências, tais como cegueira, autismo, paralisia cerebral. Também atende pacientes do SUS e até mesmo do sistema privado de saúde, encaminhados à DIAU para realizar audiometria e o teste da orelhinha. No DESU a população-alvo é de universitários, tanto surdos quanto ouvintes, sendo metade das vagas para surdos e metade para ouvintes.

Caracterização da área geográfica (bairro ou comunidade) onde o programa/projeto está sendo desenvolvido

O INES está situado na Rua das Laranjeiras, número 232, no bairro Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro. O espaço geográfico é muito amplo e conta com o prédio principal, onde funciona toda a administração do INES e alguns segmentos do CAP/INES, quadra poliesportiva, campo de futebol e piscina semiolímpica, além do prédio

do DESU e outros anexos.

Descrição de como está organizado o programa/projeto

O INES é dividido em quatro grandes departamentos e um Conselho Diretor. O primeiro departamento — Departamento de Ensino Básico (DEBASI) — é responsável pelo CAP/ INES; o segundo — Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT) — é responsável pelas ações de extensão e pesquisa; o terceiro — Departamento de Administração (DEPA) — é o que viabiliza todas as ações da Instituição, desde a manutenção predial até licitações, folhas de pagamento, etc.; e o quarto — Departamento de Ensino Superior (DESU) — é o responsável pelas ações da faculdade de pedagogia.

Cada departamento tem uma estrutura de funcionamento que possibilita não só o atendimento ao surdo ou a seu familiar, mas também a todos aqueles que querem conhecer o crescimento da pessoa surda ou para ele contribuir.

Descrição dos recursos humanos envolvidos e da infraestrutura física e material de que dispõe

O prédio principal, onde funciona o Cap/INES, é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, abrangendo tanto a parte externa quanto a interna, assim como a cúpula, o relógio e o elevador. Há o prédio da DIEPRO, que tem seus azulejos externos também tombados. Além dessas construções, tem-se: o prédio do DESU, do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) — onde há aulas para pré-escola, estimulação precoce, piscina, parquinho, casa de boneca e pátio —, do CAAF, da DIAU, a marcenaria, a sala de reciclagem de papel, o Serviço de Fonoaudiologia, o Serviço de Ensino Fundamental do 1.º ao 5.º ano (SECAF 1), a cozinha industrial, o refeitório, o Serviço Médico-Psicosocial, a biblioteca, o jardim, dois pátios internos, quadra poliesportiva, piscina semiolímpica e campo de futebol com arquibancada.

O corpo docente do INES é formado por 184 professores, dentre os quais 15 por contratos temporários e 169 concursados. A necessidade

de contratação aumentou nos últimos anos devido à falta de concursos, agregada às aposentadorias e transferências de professores antigos. Os últimos concursos ocorreram em 1990 e em 2001, este para preencher seis vagas emergencialmente². Os professores concursados contam com a progressão bienal, de acordo com uma tabela. Além disso, dispõem de todos os direitos de um funcionário público, com os deveres inerentes. A todos os professores é oportunizado o curso de LIBRAS. Aliás, atualmente, uma das exigências da instituição é que qualquer profissional admitido no INES frequente o curso.

Além dos professores, o INES emprega profissionais de outras áreas que não a de ensino: dois assistentes sociais, dois psicólogos, oito fonoaudiólogos, sete médicos, um dentista, setenta técnicos administrativos.³ O Instituto conta também com funcionários terceirizados, como cozinheiros, bibliotecários, inspetores, intérpretes, faxineiros, seguranças, instrutores de LIBRAS (surdos), técnicos de informática e de enfermagem.⁴

Metas já atingidas

Quando criado, o INES funcionava apenas como internato para surdos do sexo masculino. Com o decorrer do tempo e concomitantemente com as próprias transformações sociais, nesse caso as conquistas femininas, o Instituto ampliou sua área de atuação, incluindo também surdos do sexo feminino. Entretanto, foi na década de 1950 que umas das principais conquistas da comunidade surda foi atingida: a criação de um colégio voltado para educação e atendimento das pessoas surdas. Com o passar dos anos, outras metas foram sendo atingidas com a criação da DIEPRO, da DIAU, da DIFON, dentre outras. A mais recente foi a criação do DESU, que permitiu o ingresso de muitos surdos no ensino superior.

² Mais recentemente, após a nossa visita ao INES, foi realizado um concurso, em 13 de setembro de 2009, visando suprir em parte a deficiência de pessoal da instituição. Por meio desse concurso foram admitidos 66 profissionais, sendo eles: 21 assistentes de alunos, 11 assistentes administrativos, 2 técnicos em enfermagem, 2 bibliotecários documentalistas, 3 fonoaudiólogos, 1 psicólogo, 2 assistentes sociais, 1 médico, 1 técnico em assuntos educacionais, 2 professores de educação básica, técnica e tecnológica na disciplina de biologia, 4 professores de educação básica, técnica e tecnológica na disciplina de história, 3 professores de educação básica, técnica e tecnológica na disciplina de matemática, 3 professores de educação básica, técnica e tecnológica na disciplina de geografia, 5 professores de educação básica, técnica e tecnológica na disciplina de português-literatura, 3 professores de educação básica, técnica e tecnológica nas séries iniciais e 2 professores de educação básica, técnica e tecnológica atendentes a alunos surdos com outras necessidades.

³ De acordo com a nota anterior, esses números foram alterados após o concurso realizado em 2009.

⁴ Desde 2009, com a realização do concurso, os assistentes de alunos e bibliotecários documentalistas fazem parte do quadro efetivo dos funcionários do INES.

Nos últimos anos a DIEPRO conquistou importantes parcerias com órgãos públicos e empresas tais como: Fiocruz, Furnas, Copacabana Palace, Detran, Record, Petrobrás, Michelin, Sistema Firjan, SESI, Colégio Anglo-Americano, Pão de Açúcar, entre outros, o que permitiu o encaminhamento de muitos surdos ao mercado de trabalho, além da oferta de cursos como informática, artesanato em geral, bijuteria, manicure, assistente educacional em LIBRAS, que qualificam as pessoas surdas nessas atividades.

Outra importante conquista foi a criação do CAAF em 2001 — uma iniciativa idealizada por alguns profissionais do INES, diante da necessidade de mudanças no então extinto Atendimento Diferenciado (A.D.)⁵ —, da Faculdade Bilíngue de Pedagogia e do DESU em 2005.

Relato detalhado das atividades observadas

No dia 19 de maio, visitamos o DESU, a DIEPRO, o curso pré-vestibular e o turno da noite do CAp/INES.

DESU

No DESU uma aluna ouvinte do 3.º período de Pedagogia nos recebeu e relatou como acontece o processo seletivo, as aulas e como é a adaptação à aula bilíngue. A prova de ingresso é dividida em duas etapas, sendo a primeira composta por uma prova de múltipla escolha e a segunda de uma prova de LIBRAS. As vagas são preenchidas obrigatoriamente por metade de surdos e a outra metade por ouvintes

⁵ O então extinto A.D. foi preconizado pelas Professoras Hilda Barroso Lima, Suelly Soares da Fonseca (aposentadas) e Sonia Amado (falecida em 2007). As referidas professoras buscaram um modo alternativo, com estratégias específicas para a educação dos alunos que apresentavam inúmeras repetências, melhor dizendo, com dificuldades de aprendizado. Esse trabalho visava preparar os alunos para sua reinserção nas salas de aula regulares, e quando isso não era possível os alunos eram, então, preparados e encaminhados para o mercado de trabalho. Entretanto, com o passar dos anos, alunos com múltiplas deficiências foram ingressando no INES e, diante do sucesso do trabalho realizado pelas professoras do A.D., tais alunos eram encaminhados diretamente para essas classes, o que efetivamente começou a gerar uma série de dificuldades e a mudar o perfil do atendimento, uma vez que a proposta das classes de A.D. era a educação de crianças com distúrbios de aprendizagem e, não, com múltiplas deficiências. Assim, diante da necessidade de mudanças para melhor atender esse novo perfil de alunos que ingressavam no INES, as professoras Hilda e Sonia procuraram apoio de outros profissionais visando planejar um outro projeto que acolhesse também os alunos com múltiplas deficiências. Então, em 1999, alguns profissionais começaram, através de frequentes reuniões, a delinear o projeto do Centro de Atendimento Alternativo (CAAF), que veio a se instalar no prédio atual em 2001, sendo a primeira equipe formada pelos seguintes profissionais: Sonia Amado, Hilda Barroso Lima (professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental), Roberta P. Lima (psicóloga do INES, atualmente atuando na Universidade Federal Fluminense), Rosária de Fátima (assistente social do INES), Cláudia Fulko (professora das séries iniciais do Ensino Fundamental), Rita Nacajina (professora das séries iniciais do Ensino Fundamental), Ednea Pimenta (fonoaudióloga), Márcia Gomes (professora que já realizava atendimento especializado a crianças surdas-cegas), Maritba Lucia Bastos (professora da estimulação essencial) e Ana Regina Griner (professora de educação física).

e, em caso de sobra de vagas de uma das metades, as mesmas não são preenchidas por candidatos da outra metade. O candidato que não apresentar o nível de fluência em LIBRAS exigido pelo INES não é aprovado. Entretanto, a qualquer pessoa interessada em fazer o curso de LIBRAS o INES oferece vagas duas vezes por ano (março e agosto), sendo esse curso uma das várias atribuições do DDHCT. No DESU As aulas são em português, com a presença de intérpretes em todas as aulas. A aluna nos relatou que não há diferença nem exclusão entre surdos e ouvintes. Em relação ao rendimento, as notas não apresentam desequilíbrio significativo. Como a expressão, em português, dos surdos não é fluente e os ouvintes não apresentam domínio total em LIBRAS⁶, a comunicação com os colegas ouvintes às vezes é prejudicada. No DESU é oferecido o curso bilíngue de Pedagogia e está sendo planejado para 2009 o curso de Educação Física.⁷

Existe também uma parceria entre o INES e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o Curso Superior Letras/Libras, dentro de uma proposta de educação à distância.⁸

Gines

O Grêmio Estudantil do INES (GINES) conta com espaço próprio, que é ocupado por alunos durante todos os turnos, sendo sua diretoria constituída de alunos eleitos. Quando nós passamos pelo GINES, fomos recebidas por três alunos que estavam lá conversando e, através de gestos universais, informais, conseguimos nos comunicar, inclusive, com a permissão deles, tirar algumas fotos.

CAP/ INES

No CAP/INES, visitamos o turno da noite, em que funciona o SEJAD, no qual a maioria dos alunos é adulta. Nas salas de aula pudemos observar o uso de muitos recursos visuais, como cartazes, fotos e murais, demonstrando a necessidade desses recursos como

⁶ Vale destacar que a LIBRAS é a língua de instrução do curso de pedagogia oferecido pelo INES. E se diz um curso bilíngue em função do trânsito permanente das duas línguas no espaço da faculdade (DESU). Também os professores, para ingressar na faculdade, devem comprovar ter tido algum contato com a LIBRAS e obrigatoriamente frequentar o curso de LIBRAS oferecido pelo INES. Na periódica avaliação — durante o estágio probatório —, os professores concursados são avaliados, também, pela sua frequência ao curso de LIBRAS.

⁷ O DESU oferece apenas o curso bilíngue de pedagogia. Nem educação física nem qualquer outro curso foi ainda implementado no DESU.

⁸ O curso superior Letras/LIBRAS foi extinto.

estratégia facilitadora do aprendizado. As aulas acontecem em LIBRAS, e não há intérprete, já que o professor precisa saber LIBRAS. Nós chegamos próximo à hora do intervalo e acompanhamos os alunos até o refeitório, onde eles jantaram. No corredor é marcante a presença de murais com reportagens, recortes de jornais, revistas e trabalhos de alunos, que enfatizam a linguagem visual como um meio de ensino/comunicação.

Diepro

Nesse mesmo dia fomos à DIEPRO (onde trabalha a professora Maria Isabel, que nos recebeu). Lá conhecemos as salas dos cursos profissionalizantes e as exposições dos trabalhos feitos pelos alunos. A Divisão de Encaminhamento Profissional conta com prestadores de serviço, contratados para ministrar os mais diversos tipos de cursos, tanto para profissionalizar os surdos quanto para ocupar as mães de alunos que ficariam ociosas esperando seus filhos (projeto piloto implantado em um curso).

Conhecemos o laboratório de informática, a oficina de corte e costura e artes visuais, a oficina de artesanatos e a de cerâmica. Segundo a professora Isabel, a DIEPRO tem convênios com algumas empresas (Petrobrás, FURNAS, CIEE), que oferecem vagas para estágios remunerados (Lojas Americanas, SENAI, SENAI/CETIQT), para o “jovem aprendiz” e outras, para emprego. De acordo com a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, artigo 93, a empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000	4%;
IV - de 1.001 em diante	5%.

Por conta da fiscalização exercida pela DRT (Delegacia Regional do Trabalho), as empresas procuram a DIEPRO para conseguir inserir em seus quadros de funcionários as pessoas surdas, visando deste modo o atendimento das cotas previstas em lei.

No segundo dia de visita, fomos à DIAU, ao CAAF, à DIFON e à biblioteca.

DIAU

Na DIAU, conversamos com a responsável pelas avaliações audiológicas — fonoaudióloga Suely, que nos forneceu as informações acerca do funcionamento e objetivos dessa Divisão. Lá são realizados os exames de audiometria tonal, audiometria tonal e vocal, imitanciometria, BERA, otoemissão acústica (“teste da orelhinha”) e audiometria infantil. Esses exames estão disponíveis para todas as faixas etárias de alunos ou não alunos. É comum também o atendimento a pessoas provenientes de outros municípios (exemplo: Itaguaí, Teresópolis), encaminhadas pelo SUS ou até pelo sistema privado de saúde. Nos casos dos alunos do INES, recomenda-se a repetição dos exames anualmente em adultos e semestralmente em crianças. Após a avaliação, se constatada a surdez, o fonoaudiólogo orienta o responsável pela criança e, caso seja possível, a colocação de próteses. Seria necessária a presença de um médico otorrinolaringologista, mas a vaga ocupada pelo anterior ainda não foi repostada; mesmo assim, a sala com equipamentos necessários à clínica dessa especialidade ainda é mantida.

Descrição dos exames realizados na DIAU

I. Audiometria tonal e vocal

II. Imitanciometria

III. BERA

IV. Otoemissão acústica (“teste da orelhinha”)

V. Audiometria infantil

I. Audiometria tonal e vocal

Na audiometria tonal, a pessoa é condicionada a levantar a mão quando ouvir o som emitido pelo fonoaudiólogo. Também pode ser realizado em crianças pequenas, a partir dos três ou quatro anos, sendo feito com o auxílio de brinquedos.

Na mesma sala em que é realizado o exame de audiometria tonal e juntamente com ele, aplica-se o exame de audiometria vocal. Neste, o avaliador pronuncia palavras que o avaliado deve repetir, no caso de ouvintes. Se for constatado que a pessoa é surda, o simples fato de ter percebido algum tipo de som já é levado em consideração.

Esses exames medem o limiar auditivo, a faixa de frequência que a pessoa escuta.

II. Imitanciometria ou impedanciometria

Neste exame, uma pequena sonda é posicionada, de forma indolor, na entrada do conduto auditivo externo do paciente. Dois tipos de testes são realizados: a timpanometria, que avalia a complacência da orelha média, ou seja, a condutância sonora das estruturas das orelhas externa e média, e o reflexo estapédico (reflexo acústico), que avalia a integridade do arco reflexo estapediano e, por consequência, de forma indireta, as estruturas das orelhas média e interna, nervo auditivo e tronco cerebral. Esse exame só pode ser feito em pacientes com membrana timpânica íntegra. É de extrema utilidade para o diagnóstico das otites catarrais crônicas em crianças.

III. BERA

A audiometria de respostas elétricas do tronco cerebral (BERA) tem o objetivo de avaliar a audição periférica e a condução nervosa até o colículo inferior. É uma técnica não invasiva e objetiva, que pode ser aplicada em adultos e crianças de qualquer idade. O BERA é realizado dentro de uma cabine acústica, e utiliza três eletrodos de superfície, colocados na frente e nos mastóides. O uso de anestesia é desnecessário em adultos e opcional em crianças. O BERA é um exame complementar, utilizado para determinar o nível mínimo de resposta auditiva em adultos e crianças psicóticos, autistas, com deficiência mental, etc. Por meio de uma análise detalhada de suas ondas, é possível também caracterizar o tipo de perda auditiva e a localização topográfica da lesão.

IV. Otoemissão acústica (“teste da orelhinha”)

Utilizado desde o recém-nascido até a idade adulta. Informa a existência de função coclear dos ouvidos, independentemente da consciência do paciente. Esse exame só indica se a pessoa possui audição, sem avaliar o grau de perda auditiva, se houver. No Brasil, existe uma lei que obriga à realização desse exame em recém-nascidos. Em adultos, ele atua como um exame complementar. Ele é feito a partir de um aparelho inserido no ouvido.

V. Audiometria infantil

Exame utilizado para medir a audição em crianças. Essa avaliação utiliza brinquedos e instrumentos musicais e tem por finalidade observar o comportamento, com relação à audição em crianças menores, e a obtenção de limiares aproximados pela audição, em crianças maiores

No INES, existem três salas que realizam exames de audiometria infantil. Para um melhor entendimento, iremos numerar essas salas.

Na primeira sala, o teste é feito a partir de brinquedos que emitem diferentes frequências sonoras. Assim, avalia-se qual som emitido a criança é capaz de escutar, o que ajuda a definir a faixa de frequência sonora que ela consegue ouvir.

Na segunda sala, o teste é realizado em crianças menores. Há uma cadeira onde, geralmente, a mãe senta com a criança no colo. Um som é emitido e, quando o fonoaudiólogo avalia que a criança percebeu o som, um ursinho de cerâmica é aceso. Assim, a resposta do infante é condicionada, e diferentes frequências podem ser dadas para se avaliar o grau de audição dele.

Na terceira sala, há um computador que exhibe desenhos. Neste exame, o avaliador condiciona a criança a apertar um botão cada vez que ouvir o som que é emitido. Ao realizar essa tarefa, uma parte do desenho é completada, como por exemplo, vestir um gato ou um urso. Essa técnica também permite medir a audição nos dois ouvidos separadamente.

CAAF

O Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) é onde o INES oferece um atendimento diferenciado a crianças com múltiplas deficiências além da surdez. Nesse Centro, fomos recebidas pelas professoras Cláudia e Joana, que nos mostraram a sala e alguns dos materiais utilizados para estimulação. O objetivo desse trabalho não é passar um conteúdo escolar, mas sim um aprendizado de ações cotidianas que, devido às limitações dessas crianças, não foram aprendidas em casa. A comunicação, realizada principalmente por meio de símbolos, é chamada pelos profissionais de comunicação alternativa. O CAAF atende crianças e jovens até os dezoito anos, entre as 8h e as 11h 20min. Segue-se almoço fornecido pelo INES. Segundo as professoras, a atividade preferida é a realizada na piscina.

Durante a maior parte do tempo, a professora Cláudia nos falou como é o atendimento individualizado e como é o dia a dia das 22 crianças atendidas. Os cegos ou parcialmente cegos são estimulados por brinquedos com cores fortes e contrastantes, como amarelo com azul e vermelho e verde. Nas salas há um painel com todas as atividades que as crianças têm que realizar durante o dia, muito importante para a estimulação do autista. Cada um dos alunos possui uma pequena caixa onde são guardados seus materiais para comunicação relacional (cada caixa é marcada com cores e texturas diferenciadas para cada aluno). Nos corredores há uma “pista tátil”, que é uma faixa de carpete azul que se estende pela parede, mas que muda de textura e de cor em frente às entradas para as salas.

No projeto inicial do CAAF estava prevista a participação de uma série de profissionais como professores, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, neurologistas entre outros. Mesmo começando com doze professores, hoje são apenas seis, já que os outros ou se aposentaram, ou foram assumir outros cargos no INES, ou se transferiram para outras instituições federais, e a reposição profissional está sendo prejudicada pela falta de concursos.⁹ Há ainda a assistente social, que atende a toda a instituição, e uma psicóloga, a qual em breve será transferida para a Universidade Federal Fluminense.¹⁰ Uma solução parcial para esse problema tem sido a contratação temporária de profissionais, o que é prejudicial para a adaptação das crianças, pois os contratos duram no máximo dois anos. O CAAF possui parcerias com a Rede Sarah de hospitais de reabilitação (para tratamento de alunos com problemas motores), com o Instituto Fernandes Figueira e com os PAMs do Município do Rio de Janeiro.

Biblioteca Pública

A Biblioteca está separada do prédio principal; localiza-se em um prédio ao lado, onde anteriormente funcionava a estimulação essencial. Dispõe de duas bibliotecárias, um segurança na entrada e de diversos exemplares, aos quais qualquer pessoa pode ter acesso. Considerando-se que o INES é uma instituição que atravessou séculos, está sendo montado na Biblioteca Pública o acervo do INES, que em breve estará aberto à visitação pública.¹¹

⁹ No concurso realizado em setembro de 2009 foi disponibilizada uma vaga para professor do CAAF.

¹⁰ No concurso realizado em setembro de 2009 a vaga de psicóloga foi preenchida

¹¹ Atualmente o acervo do INES está aberto à visitação pública.

DIFON

O último lugar que conhecemos foi a Fonoaudiologia. Este serviço é de extrema importância para o surdo. É realizado de modo um pouco limitado, pois a carência de pessoal inviabiliza o atendimento a todos os segmentos do INES. Atualmente o Instituto conta com apenas 22 fonoaudiólogas para todo o atendimento. Assim sendo, hoje este atendimento é priorizado às crianças da estimulação essencial, da Educação Infantil e do 1.º ano do Ensino Fundamental.

Lá tivemos a oportunidade de conversar com a fonoaudióloga Margareth, que nos mostrou a sala de atendimento individual, com a aparelhagem de amplificação que é utilizada pelas crianças não protetizadas. Com a ajuda do aluno do Maternal III, ela demonstrou algumas técnicas para trabalhar respiração, estímulo auditivo, emissão de sons, instalação de fonemas.

Conclusão

Abordaremos, neste item:

1. Como o grupo avaliou o programa/projeto desenvolvido no que se refere à receptividade da população atendida, aos recursos humanos envolvidos, à infraestrutura física e material disponível, ao envolvimento dos profissionais;

2. Se o programa/projeto tem caráter assistencialista ou não e por quê.

No caso do nosso objeto de estudo, não há apenas um projeto envolvido. Nesse sentido avaliaremos de forma global os projetos existentes para fazermos nossas avaliações e conclusão.

Dentro da proposta inicial, a criação de uma instituição de ensino para surdos, o INES, tem obtido sucesso, proporcionando a educação “formal”, acadêmica a essas pessoas, permitindo a sua formação como parte da sociedade.

Nos demais departamentos criados à medida que a necessidade surgia, os objetivos normalmente foram alcançados, mesmo sob condições adversas, impostas principalmente pela redução do número de profissionais, pelo descaso com as políticas públicas de educação e saúde, recorrente no país.

Um dos setores que mais despertou o interesse do grupo foi o CAFF, pelo seu atendimento a uma parcela totalmente à margem

da sociedade. As crianças atendidas por esse Centro não teriam outra alternativa a não ser ficar em casa sem nenhuma atividade e estimulação. O atendimento do CAAF, embora não se preocupe em formar pessoas com ideias, conceitos e conhecimentos, é muito importante, pois proporciona um mínimo de independência aos seus alunos. Mesmo com uma infraestrutura limitada (como por exemplo, a ausência de uma equipe multidisciplinar), os profissionais da área conseguiram adaptar o espaço às necessidades das crianças.

Outro ponto que despertou o interesse do grupo foi a enorme carência das crianças atendidas. Muitas delas vêm da Baixada e ficaram surdas devido à síndrome da rubéola tardia, que acontece pela não vacinação das mães com a tríplice viral, o que acaba por causar malformações congênitas no feto. Para essas pessoas, até mesmo a refeição oferecida pelo Instituto já representa um ganho na qualidade de vida, pois em casa receberiam uma alimentação precária.

O projeto (INES) se diferencia de outros que atendem a pessoas com necessidades especiais, sejam de que espécie forem, por não ter caráter assistencialista. Ao contrário disso, uma das principais metas dos departamentos, em geral, é dar autonomia à pessoa surda para que ela possa ingressar no mercado de trabalho e manter-se como qualquer membro da sociedade. Esse aspecto pôde ser comprovado principalmente pela a visita ao CAAF, pois todas as atividades de lá giram em torno da promoção da autonomia.

A visita nos chamou a atenção para uma situação muito presente, mas pouco comentada: a interação do surdo com os demais membros da sociedade. Embora o surdo tenha mais independência que um cego, sua comunicação é muito mais difícil, mas a maioria das pessoas não percebe essa questão.

Quando um surdo precisa ir ao médico, esse problema fica mais evidente, pois demonstra a falta de habilidade do profissional de saúde em lidar com o abismo linguístico. Quando o filho de um casal de surdos tem problema na escola, como os pais serão avisados? Quando ele não sabe o ônibus para voltar para casa, como irá perguntar a alguém? Será que o surdo deve se manter dentro de casa? Ou sempre ir ao médico acompanhado de um intérprete, ou, talvez, ir todos os dias à escola do filho? Será que a sociedade deve se adaptar? Nós, como futuros profissionais de saúde, devemos passar a enxergar o surdo como uma realidade, seja por uma questão de justiça, seja por uma questão de direito das pessoas surdas a desfrutarem, como qualquer membro da sociedade, dos serviços públicos. Afinal, **TODOS DEVEM**

TER ACESSO À SAÚDE. Diante disso, expressamos nossa vontade de que seja incorporado à nossa grade curricular, ao menos como eletivo, um curso de LIBRAS básico.

Nota: Dois anos após a realização deste trabalho, muitas melhoras puderam ser observadas na Instituição, inclusive com o aumento do número de profissionais concursados. Entretanto, a questão levantada permanece estagnada. Os surdos continuam sendo despercebidos pela sociedade em geral e os médicos, assim como outros profissionais, só são capazes de enxergá-los, quando se veem em uma situação de contato. Muitos ainda, quando indagados sobre o assunto, sobre como seria estabelecido um contato caso necessário, acreditam ser capazes de se comunicar por gestos universais, desenhos e texto. Mesmo assim acreditamos não ser o suficiente para um bom atendimento e frisamos a necessidade do aprendizado básico de LIBRAS. Sugerimos um curso de menor duração, pois dois anos e meio é muito desgastante para quem tem que estudar, dar plantões. Além disso, acreditamos ser essencial um enfoque médico no conteúdo do curso, que seria disponibilizado a todos os estudantes da área da saúde de instituições públicas de ensino.

Referência bibliográfica

<http://www.ines.gov.br/>

Anexos - Prospectos, documentos e/ou fotos, etc.



Fig. 1 - INES representado em LIBRAS



Fig. 2 — piscina semiolímpica do INES



Fig. 3 — campo de futebol com arquibancada



Fig. 4 — oficina de cerâmica e artesanato da DIEPRO



Fig. 5 - Laboratório de Informática da DIEPRO



Fig. 6 — Aula do curso pré-vestibular com intérprete (direita) e professor (esquerda)



Fig. 7 - Grêmio Estudantil do INES (GINES)



Fig 8 — Prof.^a do CAP mostrando recursos visuais (aula de língua portuguesa)



Figs. 9 e 10 — Esculturas no saguão do prédio principal feitas por alunos



Fig. 11 — Cozinha industrial



Fig. 12 — Refeitório



Fig. 13 — Biblioteca pública



Fig. 14 — Aparelragem da Imitanciometria



Fig. 15 - Otoemissão acústica ("Teste da orelbinha")



Fig. 16 - Audiometria infantil



Fig. 17 - Audiometria infantil



Fig. 18 - Audiometria tonal e vocal

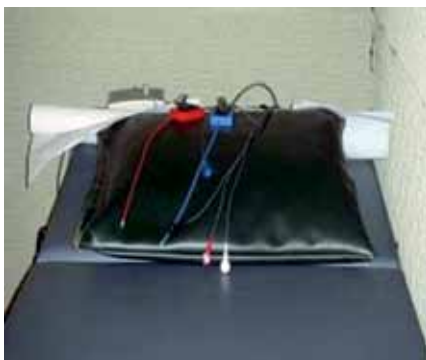


Fig. 19 - BERA



Fig. 20 - BERA



Fig. 21 - Suely, que nos recebeu na DIAU, conversando com as alunas Nathalia e Ana Luiza



Fig. 22 — Sala de otorrinolaringologia



Fig. 23 - Todas as alunas do grupo com a Suely da DIAU



Fig. 24 — Uma das salas do CAAF



Fig. 25 - Caixas individualizadas, coloridas e texturizadas com material específico de cada aluno



Fig. 26 - Pista tátil do CAAF. A parte amarela indica que há uma porta em frente.



Fig. 27 — Aparelho de amplificação sonora



Fig. 28 - Fonoaudiologia - Estimulação auditiva



Fig. 29 - Fonoaudiologia - Trabalho respiratório



Fig. 30 - Fonoaudiologia - Trabalho respiratório

Normas para publicação na revista Arqueiro

A revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para: comissaoeditorial@ines.gov.br, obedecendo às seguintes normas:

- título em negrito, centralizado;
- identificação de autor ou autores, com e-mail e instituição de origem, em nota de rodapé, em fonte tamanho 10;
- resumo em português e palavras-chave;
- citações e bibliografia de acordo com as normas da ABNT;
- formatação: papel A4; margens superior e inferior com 4,5 cm;
- margens direita e esquerda com 3 cm;
- extensão de cada matéria: no mínimo seis páginas e no máximo dez páginas;
- corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à Comissão Editorial, que revisará os que forem aprovados.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br



Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação