

ANDRÉA ARAÚJO SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL SURDEZ, CURRÍCULO: apontamentos preliminares sobre o currículo oficial de educação infantil de uma instituição especializada em educação de surdos no Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TURMA: 2001/2
NOME: Andréa Araújo Santos

EDUCAÇÃO INFANTIL SURDEZ, CURRÍCULO: apontamentos preliminares
sobre o currículo oficial de educação infantil de uma instituição especializada em
educação de surdos no Rio de Janeiro.

Monografia de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do Grau de
Licenciado em Pedagogia sob
orientação da professora Dayse
Martins Hora.

Rio de Janeiro
2005

Ao meu querido irmão que me incentivou e contribuiu de alguma maneira com seus conselhos para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos de trabalho Iran e Rejane pelo incentivo e força dados ao longo de todo o meu curso.

A professora Cidinha pelos ensinamentos passados no grupo de pesquisa que fizeram eu me apaixonar pela Educação Especial

Aos meus amigos de curso, em especial, Diana, Inês, Douglas e Joice pelo companheirismo.

As professoras da Educação Infantil do INES que me receberam muitíssimo bem.

A professora Dayse Hora por sua orientação neste trabalho de final de curso.

“A especificidade do sujeito que aprende não se restringe ao aspecto psicológico da aprendizagem, entendido como processos de funcionamento mental, mas tem que ver com valores, interesses, experiências, cultura, escolhas, rejeições, fins que encaminham internamente suas ações físicas e/ou mentais, motivando-o a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno. Este quadro sugere que se considerem as particularidades do educando e das disciplinas, assim como os modos de atuar na escola, de maneira que se respeitem as condições mais propícias para que o ensino e a aprendizagem se integrem mutuamente, gerando uma educação de qualidade”.

Maria Teresa Églér Mantoan

SUMÁRIO

Resumo.....	06
Introdução.....	07
1. Currículo: Teorias Tradicionais e Teorias Críticas.....	12
1.1. Teorias Tradicionais.....	12
1.2. Teorias Críticas.....	14
2. Educação Especial.....	19
2.1. Educação de Surdos.....	22
2.1.1. Orientações curriculares para educação de surdos.....	25
3. O trabalho realizado no instituto nacional de educação de surdos – INES.....	28
3.1. Um pouco de história.....	28
3.2. O Currículo Oficial.....	29
3.2.1. Educação Precoce.....	31
3.2.2. Pré-Escola.....	34
Conclusão.....	51
Referências Bibliográficas.....	55

RESUMO

Durante muito tempo, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais se deu em instituições especializadas. Isso fazia com que muitos jamais recebessem algum tipo de educação, primeiro por serem definidos como incapazes de aprender, e segundo porque o acesso a essas instituições não era nada fácil. Com isso, a educação dessas pessoas era um benefício de poucos. Com a nova LDB (Lei 9394/1996) e com a orientação dada a partir de encontros internacionais como o de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca em junho de 1994), e Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia em 1990), a educação desses alunos deveria passar a se dar preferencialmente no ensino regular e não mais no ensino especializado. Sabemos que apesar dessas novas exigências, após quase dez anos de promulgação da nova LDB (Lei 9394/1996), ainda há um grande número de alunos ingressando nas instituições especializadas. Este ingresso nos remete a uma série de questionamentos tais como: Será que todos esses alunos precisam realmente estar no ensino especializado? Será que não poderiam freqüentar o ensino regular, podendo usufruir de um espaço diversificado, e paralelo a isso receberem um atendimento específico para suas necessidades educacionais? Será que necessitariam de um apoio especializado durante determinado tempo para se inserirem no ensino regular? São vários os questionamentos em torno desta problemática, mas o que considero como fundamental, é saber em que medida o trabalho pedagógico nas instituições especializadas permitem a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, um instrumento que se faz importante para se responder a essas indagações, é o currículo. Assim, o presente estudo destina-se a fazer um levantamento sobre o currículo oficial de Educação Infantil de uma instituição especializada em educação de surdos, localizada no Rio de Janeiro, através de documentos disponibilizados pela referida instituição, bem como o estudo de bibliografias pertinentes ao assunto.

INTRODUÇÃO

“Em todo o mundo, durante muito tempo, o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado, ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educativos” (BRASIL, 2001, p. 5).

Como mostra o trecho acima, durante muito tempo, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais era privilégio de poucos, uma vez que o ensino destes, quando ocorria, se dava em instituições especializadas. Isso fazia com que muitos jamais recebessem algum tipo de educação, primeiro porque o acesso a essas instituições não era nada fácil, e segundo por serem definidos de antemão, como incapazes de aprender.

No Brasil, um marco na história da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, foi à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Mudos-Surdos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos na cidade do Rio de Janeiro, fundados em meados do século XIX.

Bueno (2004), ressalta o caráter assistencialista de ambos os institutos, por oferecer abrigo e proteção a essa parcela da população, cumprindo com isso, a função de auxílio aos desvalidos. Além disso, nos chama atenção para o fato de que ao atenderem em regime de internato, deixam de fora a maior parte dos surdos e dos cegos, além de privar esses poucos que são atendidos do convívio social.

Até meados do século XX, houve a criação de alguns outros espaços voltados para o atendimento de portadores de necessidades educacionais especiais, a maioria deles voltados para o atendimento das patologias, e não para promoção da escolarização dessas pessoas. Quase todos esses espaços, como ressalta Bueno (2004), eram revestidos de caráter filantrópico-assistencialista, o que contribuía, segundo o autor, “para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania” (Bueno, 2004, p.113).

Mas este cenário começa a mudar a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996) e com a orientação dada a partir de encontros internacionais como o de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca em junho de 1994), e Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia em 1990), onde orienta que a educação desses alunos deveria passar a se dar preferencialmente no ensino regular e não mais no ensino especializado¹.

Ainda neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 009/2001) orienta que a Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns dos sistemas de ensino. Cabe ressaltar, que de acordo com a LDB, haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e que o atendimento educacional destes alunos, só será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando as condições específicas dos alunos, não permitirem sua integração em classe regular de ensino.

Mas sabemos, que apesar dessas novas exigências, após quase dez anos de promulgação da nova LDB, ainda há um grande número de alunos ingressando nas instituições especializadas. Este ingresso nos remete a uma série de questionamentos tais como: Será que todos esses alunos precisam realmente estar no ensino especializado? Será que não poderiam freqüentar o ensino regular, podendo usufruir de um espaço diversificado, e paralelo a isso receberem um atendimento específico para suas necessidades educacionais? Será que necessitariam de um apoio especializado durante determinado tempo para se inserirem no ensino regular? São vários os questionamentos em torno desta problemática,

¹ Estou considerando, neste texto, ensino especializado, aquele que é realizado nas instituições e nas classes especiais.

mas o que considero como fundamental, é saber em que medida o trabalho pedagógico nas instituições especializadas proporcionam a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o tema central do presente estudo é, a relação entre educação especial e escolarização na modalidade de educação infantil. Ou seja, o presente estudo tem o interesse em polemizar se a educação especial favorece a escolarização desde a modalidade de educação infantil.

Esse interesse, surgiu a partir de observações feitas ao longo do ano letivo de 2004, em uma classe de alfabetização, do ensino regular da rede pública, que tinha uma aluna surda matriculada. Esta aluna, apesar de vir freqüentando o ensino regular desde a educação infantil, precisou ser retida na classe de alfabetização, obviamente por não estar ainda alfabetizada.

A referida aluna apresentava inúmeras dificuldades normais desta etapa de aprendizagem, agravadas pela ausência de audição, porém apresentava tantas outras, que normalmente são trabalhadas na educação infantil. O que mostra, que essa aluna, estava falsamente incluída desde a educação infantil, engrossando as estatísticas em relação ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas na realidade, esta aluna, só estava passando o tempo.

O que provavelmente contribuiu para que as coisas acontecessem dessa forma, é o desconhecimento da equipe pedagógica para lidar com as especificidades dessa aluna. Ouso afirmar que essa é a questão central do problema da inclusão nos sistemas de ensino. Mas, em contra partida, levanto outra questão: será que no ensino especializado acontece de outra forma? Será que lá, as especificidades das crianças são devidamente trabalhadas? E se forem, será que as especificidades não são priorizadas com exclusividade, e a escolarização fica à parte?

Precisamos de sistemas de ensino, que garantam a essas crianças tanto a escolarização, quanto o trato do que é específico da sua deficiência. Ou seja, é preciso que suas especificidades sejam trabalhadas, sejam levadas em consideração, no processo em que vai promover sua escolarização.

Isso nos remete a uma questão séria e muito pertinente ao nosso país que é o ensino de crianças oriundas das classes populares. Estou me detendo neste estudo, ao ensino de crianças surdas, na modalidade de educação infantil, ao trabalho pedagógico ou atendimento especializado realizado previamente ou paralelamente com essas crianças.

Detenho-me na criança surda vinda da classe popular, pois a criança surda vinda de outra condição social, conta com vários serviços especializados, tais como: ^{PSICÓLOGIA} psicólogo, ^{psicanálise} fonoaudiólogo, ^{terapia} terapeuta, entre outros, desde o seu nascimento, ou melhor, desde que a surdez é diagnosticada, e assim não apresenta problemas ao longo da sua trajetória acadêmica, pois os mesmos são supridos nos serviços especializados nos quais tem acesso.

Por considerar a educação infantil como fundamental para o processo de escolarização da criança, foi que comecei a questionar a importância desta modalidade de ensino tanto para as crianças ditas normais, quanto para crianças com necessidades educacionais especiais. Comecei a perceber que, se esta aluna da classe que observei tivesse recebido um outro tipo de atendimento nesta modalidade de ensino, ou seja, educação infantil, provavelmente iria ter bem menos dificuldades nas séries posteriores, neste caso, no processo de alfabetização.

Cabe ressaltar aqui, que esta aluna não possuía conhecimentos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mas que de uma forma geral conseguia entender seus colegas e conseguia se fazer entender. Nesse sentido:

“No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de mais diferentes linguagens exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações

que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (Brasil, 1998, v. 1, p. 21-22).

De acordo com os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, as crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. É através da sua interação com o meio que a circunda que elas vão revelar seus esforços para compreender o mundo em que vivem.

No ensino especializado, a criança não tem a oportunidade de vivenciar a diversidade já que só tem acesso a crianças com a mesma deficiência que ela, o que talvez não seja muito bom, principalmente nesta modalidade de ensino, pois como nos mostra os Referenciais, a construção do conhecimento vai se dar a partir das interações que a criança estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive.

Sendo assim, este estudo visa apresentar algumas considerações sobre o currículo oficial de uma instituição especializada em educação de surdos, na modalidade de educação infantil, de forma a questionar sobre a escolarização da criança surda.

se há ou não escolarização

1. CURRÍCULO: Teorias Tradicionais e Teorias Críticas

Por que o currículo? Por que se estudar o currículo? Para iniciar um capítulo que tem como proposta verificar a importância de estudar o currículo poderia me deter em utilizar uma definição e fazer minha defesa sobre ela.

Mas, conforme Silva (2002), definir não nos leva a saber o que o currículo significa, só nos faz sabermos o que determinada teoria pensa ou acredita saber sobre o currículo.

O que na realidade o autor tenta nos mostrar, é que as diversas teorias, em diversos momentos da educação, pensam o currículo de uma determinada maneira, até porque essas expressam o momento histórico da época.

Portanto, traçarei as contribuições das teorias tradicionais e críticas a fim de verificar a importância de se estudar o currículo, ou melhor, que conhecimento é priorizado em cada uma dessas teorias.

Neste sentido, Silva (2002) afirma que:

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados” (Silva, 2002, p.15).

1.1 Teorias Tradicionais

No final do século XIX e início do XX, com o processo de industrialização e urbanização, a economia passou a necessitar de profissionais cada vez mais qualificados para o desempenho de determinadas funções.

Devido a essa nova demanda social, conforme Moreira e Silva (1994) atribuiu-se à escola o papel de “inculcar valores, condutas e hábitos adequados” a fim de ajustar a

sociedade às novas demandas da economia. Daí a necessidade de se ter no currículo características de “ordem, racionalidade e eficiência”.

De acordo com Kliebard citado por Moreira e Silva (1994):

“duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou tecnicismo” (Moreira e Silva, 1994, p.11).

Esses autores ressaltam que as duas tendências reagiram de maneiras distintas “as transformações sociais, políticas e econômicas”, embora ambas tenham tentado “adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava”.

A proposta educacional defendida por Bobbitt, previa que a escola deveria preparar o aluno para realizações de tarefas na vida adulta. Considerava que a escola deveria ser como uma empresa. Na proposta feita por Bobbitt, a “educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (Silva, 1994, p. 23).

Já a outra tendência, defendida por Dewey, preocupava-se mais com a “construção da democracia que com o funcionamento da economia” (Silva, 1994, p. 23). Defendia ainda, em contraste com a teoria anterior, que os interesses e as experiências dos jovens deveriam ser levados em consideração.

Moreira e Silva (1994), apontam, que alguns fatores, surgidos ao longo da década de sessenta, nos Estados Unidos, tais como: racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinqüência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, além do envolvimento do país na Guerra do Vietnã, fizeram com que aqueles que sonhavam com um país mais democrático, apresentassem sérios questionamentos às instituições e aos valores tradicionais.

Com isso, instalou-se uma crise, onde foi atribuída à escola a responsabilidade de não promover a ascensão social, além disso, foi acusada também de ser para os pertencentes da classe dominante, tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante, já que a escola reproduzia a sociedade capitalista ao transmitir através das matérias escolares as crenças que nos permitem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Fez-se então necessário, segundo Moreira e Silva (1994), transformar e democratizar a escola, ou então abolir e substituir por outro tipo de instituição.

1.2 Teorias Críticas

Preocupadas com a finalidade do currículo, ou seja, o que ela faz, ao contrário das teorias tradicionais que se preocupavam com a forma, as teorias críticas surgem no início da década de 70 do século passado.

Neste período, começa a tentativa de reconceituar esse campo. Começa então o movimento dos reconceitualistas, que tinha por principais nomes: Michael Apple, Louis Althusser, Pierre Bourdier, Jean Claude Passeron, dentre outros.

“Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceituação como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto desfazer. No caso específico do currículo, a intenção central era ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (Pinar & Grumet, citado por Moreira e Silva, 1994).

Conforme Moreira e Silva (1994), esse movimento se dividia em dois blocos, um fundamentado no neomarxismo e na teoria crítica, e outro fundamentado na tradição humana e hermenêutica, cujas divergências entre eles eram as seguintes:

“Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência” (Moreira e Silva, 1994, p. 15).

São os neomarxistas que trarão as maiores contribuições para o campo do currículo, uma vez que foi através de seus estudos que se começou a pensar o que nos Estados Unidos foi chamado de Sociologia do Currículo. Esta se detinha a estudar questões relacionando o currículo a poder, estrutura social, cultura, ideologia, entre outros.

A teoria crítica junto com a Sociologia do Currículo contribuiu ainda para entender a quem era destinado o currículo, bem como procura trabalhar a favor das classes mais desfavorecidas, oprimidas.

Passa-se então, a compreender o campo da Teoria Curricular não mais como um simples espaço de organização escolar, mas sim como um campo político, organizado de maneira reproduzir interesses e valores vigentes da época.

Assim, a teorização crítica divide seu campo de estudos sob três vertentes fundamentais, são elas: ideologia, poder e cultura.

Quanto à ideologia, o primeiro a pensar essa questão foi, segundo Moreira e Silva (1994), Luis Althusser, que em seu ensaio intitulado “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado” de 1983, discute o fato das classes dominantes tentarem disseminar seus interesses de forma a garantir a manutenção do sistema social existente.

Chama a atenção para o fato de que o período de permanência na escola consistia como determinante da classe social daqueles alunos, ou seja, os que permaneciam por pouco

tempo, certamente eram os da classe subalterna, que aprendiam os valores necessários e determinantes dessa classe. Já os que permaneciam por mais tempo, aprendiam os valores necessários para a perpetuação das classes dominantes.

Apesar de ter dado o ponto de partida para o entendimento de tal questão, ou seja, para verificar o que se entende por ideologia, e principalmente se entender como esta se manifesta no currículo, os estudos de Althusser foram alvos de crítica e sofreram algumas alterações ao longo desses anos.

Dentre os refinamentos feitos aos estudos iniciais relacionados com essa questão, o que Moreira e Silva (1994, p. 23) apontam como fundamental, é a relação de ideologia com poder e interesse. Nesse sentido, podemos afirmar que ideologia está “relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões”.

“O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam” (Moreira e Silva, 1994, p. 23).

Há uma tendência em se considerar a ideologia como uma coisa imposta de cima para baixo, porém Moreira e Silva (1994), nos dizem que não se pode atribuir este valor à ideologia, uma vez que dificilmente ela teria efeitos se não encontrasse de certa forma uma aceitação por parte dos envolvidos. Logo não pode ser considerada de todo uma imposição da classe dominante.

Esses autores ressaltam ainda, que a ideologia é a questão central do processo de produção de identidades individuais e sociais no âmbito educacional, assim falar em currículo implica necessariamente falar em ideologia.

Outra vertente fundamental, nos estudos da teoria crítica sobre currículo é a cultura. Já que a educação, em particular o currículo, se constitui como forma institucionalizada de se transmitir à cultura de uma sociedade.

“O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura” (Bourdieu, citado por Moreira e Silva, 1994, p. 27).

Desta maneira não se pode enxergar o currículo como algo que será passivamente absorvido, mas o meio pelo qual se pode criar e produzir cultura.

“O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira e Silva, 1994, p.28).

Já o poder se constitui como elemento central da teorização crítica. O poder se estabelece nos limites entre os diversos grupos sociais, tais como de classes, etnia, gêneros, entre outros.

O que se constitui como fundamental é saber que elementos levam a hegemonia de determinado currículo, e que ajudam a produzir identidades sociais que irão perpetuar as relações de poder existentes. É preciso ter claro que o fundamental não é remover o poder, pois esse sempre existirá, mas sim, tentar transformá-lo sempre.

Além dessas três vertentes em que a teoria crítica se fundamenta, há um outro conceito tido como fundamental e que merece destaque aqui, que é o conceito de currículo oculto.

Por currículo oculto, entende-se tudo aquilo que não aparece de maneira explícita no currículo oficial. Assim:

“ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles objetivos não explícitos, o conceito também contribuiu para,

de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto” (Moreira e Silva, 1994, p. 31)

A grande diferença entre as teorias tradicionais e as teorias críticas consiste em que as teorias tradicionais eram teorias “de aceitação, ajuste e adaptação”, já as críticas eram de “desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2004, p.30).

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabe-se que a educação de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais se configura como um problema ao longo de toda a história da Educação.

Apesar de em nosso país essa questão ser pensada desde meados do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Mudos-Surdos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos), e com avanços consideráveis nesses 150 anos, aproximadamente, a educação destes ainda não conseguiu atingir níveis satisfatórios, mas este não é o objetivo deste trabalho monográfico.

Detenho-me no presente trabalho, verificar a problemática em torno de crianças oriundas das classes populares, uma vez que as oriundas das classes mais elevadas contam com um aparato fora do espaço escola, tais como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, dentre outros profissionais, dependendo do tipo de patologia.

Desta maneira, entendemos que essa criança que advém das classes populares costumam não atingir níveis de escolarização mínimos, não chegam a completar o Ensino Fundamental, já que depende de um sistema de ensino público, que como sabemos, é deficiente não só na área de Educação como nas outras áreas, ficando assim em desvantagem perante aos que pertencem as classes elevadas por não contarem com esse apoio fora do âmbito escolar.

Para tentar entender o *porquê* desta questão, Bueno (2004), nos chama atenção para o fato de que no rol da excepcionalidade, termo utilizado até bem pouco tempo atrás, para se referir aos que tinham qualquer tipo de anomalia, estavam incluídos não só os deficientes mentais, auditivos, visuais ou físicos, incluía-se também aqueles com distúrbios de linguagem, problemas especiais de saúde e os superdotados. E a educação dos tidos como excepcionais, se davam em instituições especializadas.

Ao se incluir os superdotados na categoria da excepcionalidade, esta perde a função até então conhecida para caracterizar os descapacitados. Para Januzzi citada por Bueno (2004), a não atribuição pejorativa da palavra, foi passageira.

Bueno (2004) tenta chamar a atenção, para o fato de que a “retirada dos “superdotados” da escola regular acompanha o movimento de rebaixamento da qualidade de ensino, justamente quando possibilita o acesso das camadas populares a ele” (p. 43) cumprindo desta maneira as seguintes funções:

- a de oferecer escolaridade de alto nível às crianças das camadas superiores, encobrendo, sob o discurso da “*preparação de superdotados abstratos oriundos de qualquer camada social*”, a sua função fundamental, que é a de manter a direção da sociedade pela preparação de suas elites intelectuais;
- a de servir de acobertamento à baixa qualidade da escola regular, pois na medida em que retiram das salas de aula os “*intelectualmente superiores*”, que “*por mera coincidência*”, são também os que pertencem, na sua maioria, à elite, permite que se perpetuem as práticas rotinizadas e de baixa destinadas à grande massa;
- a de reforçar a visão de que as dificuldades escolares das crianças oriundas das camadas populares se situam no âmbito da potencialidade individual, pois não situa historicamente a problemática do rendimento escolar, atribuindo-a a um nível abstrato de inteligência (Bueno, 2004, p. 44-45).

Essa breve exposição feita por Bueno (2004), nos leva compreender um pouco dessa história de fracasso no que diz respeito ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais oriundas das camadas populares. Caímos na velha questão de que para os menos favorecidos “qualquer coisa serve”, é claro que isso nunca é explícito, mas em linhas gerais é o que comumente acontece.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96), que orienta que a educação destes, deve se dar preferencialmente no ensino regular salvo quando suas especificidades exigirem, o ensino se dará em serviço especializado (instituição ou classes

especiais), caminha-se para um processo de democratização do ensino, ou pelo menos se deveria caminhar.

A partir daí, surgem esforços para tentar reverter à situação de segregação na qual o país ficou imerso durante mais de um século¹.

Nesse sentido, ou seja, na tentativa de se integrar os alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum do ensino regular, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CBE nº 2 de 11/09/2001), surge o que o referido documento chama de *movimento de integração escolar*.

Esse movimento consistia em fazer com que alunos com necessidades educacionais especiais frequentassem a princípio classes especiais, onde seriam preparados para integrar uma classe comum. Com isso:

“O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam desta forma, a lista dos excluídos do sistema educacional” (Brasil, 2001, p. 21).

Estamos diante de dois problemas. O primeiro consiste na diferença que há entre integrar e incluir. O que quero dizer, é que o aluno integrado não necessariamente está incluído, ele pode ser apenas mais um naquela classe. Incluir significa considerar que ninguém é igual a ninguém, significa respeitar a diversidade, significa ainda, responsabilidade em reestruturar a escola que temos hoje de maneira a proporcionar a escolarização dessas crianças com necessidades educacionais especiais.

¹ Estou considerando período a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Mudos-Surdos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos), uma vez que anterior a este período, os portadores de necessidades educacionais especiais raramente chegavam a receber algum tipo de educação.

O segundo consiste no fato de que é atribuída ao aluno a responsabilidade de acompanhar o currículo, e não atribuído ao sistema de ensino à responsabilidade de se conseguir meios para que esse aluno consiga acompanhar o currículo.

Mas e quanto à educação de surdos?

2.1 Educação de Surdos

Antes da promulgação da Lei nº 9394/96, não existia na esfera pública atendimento para crianças de 0 a 3 anos de idade, período considerado de maior desenvolvimento da linguagem.

Crianças com diagnóstico de surdez, contavam com programas de estimulação precoce em escolas especiais, serviço este oferecido somente em *alguns* estados, voltados de acordo com Brasil (2003, p. 18), “para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da estimulação auditiva e de exercícios articulatórios para emissão da fala”, ou seja, tratamento clínico.

Uma das conquistas proporcionadas pela Lei 9394/96, é o ensino de crianças desta faixa etária deixar de ser atribuição da assistência social e passar para as mãos da educação, constituindo-se como primeira etapa da educação básica.

Devido a tais conquistas, o Brasil conta hoje, com alguns documentos, elaborados pelo Ministério da Educação, através da SEESP (Secretaria de Educação Especial) que são norteadores para o trabalho pedagógico realizado com portadores de necessidades educacionais especiais.

A Educação Infantil, em especial, conta com uma série de fascículos, intitulado de *Saberes e Práticas de Inclusão*, que tem um fascículo exclusivo para a surdez. Com base em tais documentos, é que vou tentar expor qual é a orientação que há para o ensino de crianças com problemas auditivos.

Para começar, Brasil (2003), atribui importância à aquisição/aprendizado de duas línguas; a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

“O bilingüismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da “cultura surda”, a proposta bilíngüe chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua “diferença”, e assim, de sua própria identidade” (Brasil, 2003, p. 7).

Esta não é uma tarefa fácil, pois:

“Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso das línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado” (Brasil, 2003, p. 16)

Quanto à língua de sinais, a mesma é vista por tais documentos como possibilidade de uma construção da identidade surda, já que por meio dela, o surdo estabelecerá relações sociais com sua comunidade, contribuindo para pensar, agir e ver o mundo da maneira que é peculiar a esta comunidade.

Considerando a comunicação como relevante nesta modalidade de ensino, Brasil (2003, p. 24), orienta para que sejam criados momentos de interação entre crianças surdas e ouvintes, uma vez que a criança surda aprenderia português com a ouvinte, e esta aprenderia LIBRAS com a surda.

A comunicação visual é tida como fundamental para o aprendizado tanto da língua portuguesa quanto da LIBRAS, neste sentido, segundo Brasil (2003), cabe ao professor desenvolver:

- o uso do olhar para a pessoa que está falando ou com a qual vai falar em português ou em LIBRAS;
- o saber esperar que a pessoa olhe para ela;
- o uso do apontar para o objeto, para o acontecimento ou para a pessoa com quem se fala, somente depois de ter falado, ou seja, a criança olha primeiro para a pessoa do professor, e em seguida olha para o objeto (o professor deve também aprender e não sobrepor, portanto, o falar com a criança e o apontar para o objeto, dando expressões ao rosto quando fala, e parando um pouco a atividade que está desenvolvendo antes de produzir o som e sinalizar);
- o uso dos turnos da conversação, ou seja, educar-se para esperar a própria vez e interagir somente quando o interlocutor terminar sua fala. Isso implica o uso da triangulação, isto é, a pessoa fala, olhando para o interlocutor que, ao mesmo tempo, olha para ela, depois o interlocutor olha para o objeto e no final volta a olhar para pessoa que está falando e continua a prestar atenção à conversa (Brasil, 2003, p. 46-47)

Na faixa etária de 0 aos 3 anos, o atendimento a essas crianças deve ser feito em creche. Na impossibilidade de isso acontecer, pode-se até ser feito atendimento em programas de estimulação precoce, desde que seja montado um ambiente o mais próximo possível das situações de lar.

Já para pré-escola, na faixa etária compreendida dos 4 aos 6 anos de idade, deve se dar no ensino regular ou no especializado, onde deve ser dada ênfase ao “desenvolvimento das habilidades de comunicação e das atividades sociais”, de forma que as crianças compreendam e possam interagir com outras crianças

Sugere-se ainda, que o uso da LIBRAS, bem como a presença de professor/instrutor surdo será de grande valia para o desenvolvimento de competências lingüísticas dessa criança.

Para as crianças matriculadas no ensino regular, é importante um trabalho paralelo, realizado no outro turno, em uma sala de recursos que seja capaz complementar o ensino da classe comum.

Fundamental para a qualidade do ensino de crianças surdas, não só na educação infantil, faz-se necessário:

- a capacitação de professores ouvintes e professores e instrutores surdos;
- um programa de atendimento à família (pais), e

- o currículo, sua flexibilização e as adaptações curriculares.

2.2 Orientações curriculares para educação de surdos

Em consonância com os Referenciais Curriculares Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 2001), os Saberes e Práticas de Inclusão/Surdez (Brasil, 2003), orienta que o professor deve desenvolver com as crianças a formação pessoal e social, assim como o conhecimento de mundo.

Devem ser desenvolvidas a identidade e a autonomia da criança, além de serem utilizadas atividades que envolvam: expressão corporal, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, além é claro, da linguagem oral e escrita.

Todas essas habilidades são inerentes tanto à criança surda quanto à criança ouvinte. Porém, para que o currículo seja adequado para a criança surda, será preciso fazer adequações, flexibilizações e adaptações curriculares.

Fundamental, de acordo com Brasil (2003), é que o trabalho torne as crianças capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (Brasil, 2003, p. 46-47).

Como bem podemos ver, nada diferente do que a criança ouvinte também precise. As adaptações curriculares devem dar ênfase à expressão corporal e à linguagem. Nessa fase, o

trabalho deve ser bem lúdico, tanto para ouvintes quanto para surdos, sendo que se precisa dar muito mais ênfase às atividades visuais.

Em relação à avaliação, devem-se observar as tentativas de conversação ou diálogo funcional.

Não devem ser dados privilégios ao aluno, por conta de ser surdo. Este deve respeitar as normas e aceitar os limites estabelecidos pela escola.

“Apesar das limitações na área da comunicação oral, a criança com surdez tem condições de se desenvolver como as outras crianças de sua idade. Saber cuidar de sua higiene pessoal, cuidar de seu material individual, cooperar nos compromissos coletivos, ajudar os colegas, saber receber ajuda, assumir papéis, tomar iniciativa, etc, são atividades simples, mas que ajudam a desenvolver na criança a responsabilidade e autonomia, contribuindo também para uma interação maior com os colegas de classe. A superproteção e/ou tratamento diferenciado dado a ela somente prejudicam o seu crescimento pessoal e cognitivo” (Brasil, 2003, p. 54)

É importante para criança surda ver o professor e seus colegas executarem as atividades antes dela, isso facilita na compreensão do que está sendo proposto.

Quanto à criatividade, esta deve ser estimulada de maneira que a criança possa “perceber, pensar, imaginar, sentir e expressar o mundo em que vive”.

Natureza e sociedade podem se constituir como o eixo mais difícil de ser trabalhado pelo professor, aqui um recurso possível de trabalho, seria a construção de um catálogo de figuras por assunto que envolvam situações referente a este eixo, onde devem ter escritos abaixo da figura o seu nome ou a descrição da situação, para que a criança vá internalizando esses conteúdos.

Com relação ao pensamento lógico-matemático, deve-se levar a criança a vivenciar noções do cotidiano, tais como contagem, relações espaciais, não se esquecendo de fazer com que a criança perceba o que se espera dela, além de fazer com que descubra o significado da atividade.

Por fim, ressalta-se a importância de não empobrecer o vocabulário utilizado com essa criança, a fim de facilitar as coisas, fazer isso nessa fase, pode acarretar sérios prejuízos em seu desenvolvimento.

3. O TRABALHO REALIZADO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES

3.1. Um pouco de história

Criado em meados do século XIX, mais precisamente em 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet fundou, com o apoio do imperador, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias.

O Instituto funcionou em vários endereços: na Rua Municipal nº 08 (atual Rua Maryrink Veiga), no Centro; na Ladeira do Livramento nº 29, no bairro da Saúde; no Prédio do Campo da Aclamação nº 49 (atual Praça da República), também no Centro; na rua Real Grandeza, s/nº (canto de São Joaquim), em Botafogo e finalmente na Rua das Laranjeiras, 95 (atualmente 232).

Somente em 1931 foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado. Com isso, o INES consolida o seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925.

Os anos 50 foram marcados por uma série de ações importantes, como a criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez (1951). Neste ano, o INES recebeu a visita de Helen Keller, cidadã americana, surda e cega, cuja trajetória de vida é um exemplo até os dias de hoje. Em 1952 foi fundado o Jardim de Infância do Instituto e no anos seguinte criou-se o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Em 06 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos. Neste mesmo ano foi criado o Centro de Logopedia do Instituto, o primeiro do Brasil.

Na década de 70 foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. No início dos anos 80, com a criação do Curso de Especialização para professores na área da surdez, o INES investe na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar, como de gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES.

Através do convênio UNESCO/CENESP, em 1985, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia).

A partir da década de 90 passa a ser considerado como Centro de Referência Nacional na área de surdez que tem como missão, o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena inserção na sociedade e o respeito às suas diferenças.

Além do atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, o Instituto ainda capacita professores no País inteiro. Oferece assessoria técnica nas seguintes áreas: prevenção à surdez, audiologia, fonoaudiologia, orientação familiar, orientação para o trabalho e qualificação profissional, artes plásticas, artes cênicas, dança, biblioteca, língua de sinais, informática educativa, experiência educacional bilíngüe e ações para cidadania.

3.2. O Currículo Oficial

Como já foi dito anteriormente, este trabalho irá fazer considerações preliminares sobre o currículo de Educação Infantil do INES.

No Instituto, esta modalidade de ensino divide-se em duas partes. A primeira delas é à educação precoce, que atende crianças de zero a três anos. A segunda é a chamada de pré-

escola¹, que atende crianças de quatro a seis anos. Quando termina a Educação Infantil a criança vai direto para a 1ª série do Ensino Fundamental.

Não há reprovação nesta modalidade de ensino, porém quando a equipe pedagógica considera necessário, em acordo com a família, a criança surda pode ficar retida na Educação Infantil por mais um ano.

O projeto político-pedagógico do CAP/INES segue o princípio sócio-interacionista, onde o professor funciona como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O princípio sócio-interacionista tem por base o pensamento de Vygotsky, que tem por idéias centrais:

1 – o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

2 – o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

3 – a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo (INES, 2004, p.13).

Partindo do princípio de que a língua escrita é o grande desafio do trabalho pedagógico realizado ali, a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita é trabalhada já na Educação Infantil, onde seu currículo proporciona às crianças, vivências lúdicas, que consideram a fantasia e a imaginação como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Desta maneira, o Instituto, não só na Educação Infantil, mas em todas as modalidades de ensino, pauta seu trabalho no bilingüismo, o que significa como vimos no capítulo anterior, que é utilizado tanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), quanto à Língua Portuguesa.

¹ Respeitando que o INES assim dividiu a Educação Infantil, utilizando a expressão “pré-escola”, vou manter o termo ao longo deste texto.

“A LIBRAS é considerada a primeira língua por ser, neurologicamente, mais fácil para o surdo. Portanto, é adquirida através da sua exposição. Desde a Educação Precoce (0 – 3 anos de idade) os alunos participam de atividades desenvolvidas por um adulto surdo, com esse objetivo. Além do modelo lingüístico, o adulto surdo, também, traz em seu trabalho questões da cultura surda” (INES, 2004, p. 14).

Cabe ressaltar que ao longo de todo o processo preparatório para escrita, são feitas relações entre o alfabeto manual e o escrito.

Na educação precoce (0 – 3 anos), as crianças são atendidas individualmente ou em grupos. São atendimentos realizados 2 ou 3 vezes na semana, com duração de aproximadamente 45 minutos.

Nestes atendimentos, as famílias recebem orientação do desenvolvimento infantil, bem como da surdez. Não só recebem atendimento pedagógico, como recebem atendimento fonoaudiológico e as primeiras noções de LIBRAS (sempre desenvolvida por um adulto surdo).

Já na pré-escola, o trabalho pedagógico é distribuído em quatro etapas, nomeadas maternal, jardim I, II e III. As turmas são distribuídas em dois turnos, com um média de 8 alunos cada.

Além da parte pedagógica, atendimento fonoaudiológico e da LIBRAS, os alunos contam ainda com biblioteca infantil, contadores de história, educação física, informática educativa e psicomotricidade quando indicadas pelo professor.

3.2.1. Educação Precoce

Para ter acesso a esta etapa da Educação Infantil, a criança precisa ter de 0 a 3 anos, ter confirmado o diagnóstico de surdez, através de exame audiométrico ou BERA (Pesquisa de Potenciais Auditivos do Tronco Cerebral).

Essa criança terá condições de ir para o maternal, ou seja, passar para a fase pré-escolar quando:

1. Apresentar um desenvolvimento motor dentro das possibilidades individuais, aproximando-se do esperado para sua faixa etária;
2. Apresentar um grau de atenção, compreensão e memorização, aproximando-se do esperado para sua faixa etária;
3. Possuir atenção necessária para perceber a presença e a ausência de som, possibilitando principalmente a conclusão de um laudo audiométrico, tornando-a elegível ou não para prosseguir nos atendimentos do INES.
4. Possuir alguns hábitos de independência, tais como:
 - a. Separar-se da mãe ou de quem acompanha, sem dificuldade, iniciando o processo de interação no grupo escolar (adultos e crianças);
 - b. Ter iniciado o controle dos esfíncteres, não usando fraldas durante o dia;
 - c. Comer sozinho, mastigando alimentos sólidos.
5. Comunicar-se com outras crianças e adultos, demonstrando compreensão em situações cotidianas.

As crianças que não conseguirem atingir esses objetivos poderão permanecer por mais um ano nesta etapa. Esses casos deverão ser encaminhados para estudos e avaliados pela equipe multidisciplinar da escola.

O currículo da educação precoce é dividido da seguinte forma: linguagem, matemática, ciências e estudos sociais, que irei apresentar a seguir.

Currículo/Educação Precoce/Linguagem

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão de situações cotidianas; • Iniciar o processo de representação mental: <ul style="list-style-type: none"> - Representação simbólica - Aspectos cognitivos • Interagir através de diferentes modalidades lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação visual - Comunicação gestual: gestos naturais: LIBRAS - Comunicação oral <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocalização ▪ Onomatopéia ▪ Palavra-frase

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Educação Precoce/Matemática

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Noções lógicas e topológicas <ul style="list-style-type: none"> - Percepção da presença/ausência de objetos no espaço próximo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posições e relações de objetos no espaço - Distinguir pessoas e objetos em suas categorias • Reconhecer objetos em suas propriedades físicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ cor ▪ forma: círculo, quadrado, triângulo ▪ tamanho: grande, pequeno - Noções de semelhança: igual, diferente - Noções de quantidade; muito, pouco, nada - Contagem informal: 1, 2, 3.
Número	
Forma	
Medida	

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Educação Precoce/Ciências

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer seu próprio corpo e suas possibilidades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Andar, sentar, engatinhar, pular, pegar, agarrar, jogar, chutar, puxar, empurrar, subir, descer, rasgar, tampar, destampar, rabiscar, colar livremente. - Identificar as partes do corpo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabeça, olhos, nariz, boca, orelhas, pés, mãos. - Relacionar o próprio corpo com o do outro - Identificar em gravuras a figura humana - Utilizar o corpo como instrumento de interação - Reconhecer atributos físicos por exploração perspectiva <ul style="list-style-type: none"> ▪ temperatura: quente-frio ▪ textura: duro-mole ▪ sabor: doce-salgado ▪ identificar a presença e ausência de som ▪ identificar cores ▪ identificar formas geométricas • Seres vivos <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os seres vivos em suas diferentes classes <ul style="list-style-type: none"> ▪ animais: lugar onde vivem; domésticos ou selvagens ▪ vegetais: arvores, folhas, flores - Identificar os alimentos de sua vivência - Adquirir hábitos de higiene pessoal e ambiental • Identificar os fenômenos da natureza <ul style="list-style-type: none"> - Tempo: dia, noite – sol/lua/estrelas - estações do ano: inverno – frio/chuva verão – calor/nuvem/vento
Natureza	

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Para ter acesso à pré-escola do INES, a criança não necessariamente precisa ter vindo da educação precoce, ela pode também ser oriunda de origem externa ingressando em qualquer fase mediante avaliação.

Esta avaliação será feita pela equipe multidisciplinar e pela professora da turma, que observará sua interação no grupo bem como seu desempenho, para que quando assim for necessário esse aluno possa ser encaminhado para uma classe condizente com o seu processo de desenvolvimento.

O aluno surdo será considerado apto ao ingresso na 1ª série do ensino fundamental quando:

1. Reconhece-se como um integrante nos diferentes grupos de que participa.
2. Possui autonomia compatível com sua maturidade.
3. Compreende e respeita regras estabelecidas pelo grupo.
4. Comunica-se através de:
 - 4.1. Língua de Sinais
 - 4.2. Língua Portuguesa, na modalidade oral, dentro das possibilidades individuais.
5. Reconhece a função social da Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita.
6. Possui noção de quantidade simples, em termos concretos.
7. Classifica e seria pessoas e objetos fazendo comparações.
8. Ordena objetos e acontecimentos de seu cotidiano
9. Reconhece objetos e suas propriedades físicas
10. Localiza-se no tempo e espaço próximos.
11. Localiza pessoas e objetos no tempo e espaço próximos.
12. Reconhece alguns fenômenos naturais
13. Observa, experimenta, critica e conclui de acordo com seu grau de maturidade.
14. Utiliza seus potenciais físicos e mentais criativamente nas atividades propostas.

Não atingindo aos objetivos considerados como básicos ao acesso a 1ª série do ensino fundamental, o aluno é encaminhado para estudos de caso e avaliação pela equipe multidisciplinar.

Currículo/Pré-Escola/Linguagem (2)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir através de diferentes modalidades lingüísticas → • Comunicar-se através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa → <ul style="list-style-type: none"> - utilizando a representação mental na elaboração de seus pensamentos → - criando atuações mais complexas - nomeando pessoas e objetos - utilizando-se de palavras com coerência e clareza - narrando experiências profissionais - compreendendo fatos tanto do presente, quanto do passado e do futuro distantes - narrando fatos tanto do presente quanto do passado e do futuro próximo (ontem – hoje – manhã/antes – agora – depois) - ordenando histórias simples numa seqüência de tempo, através de gravuras - reproduzindo histórias simples numa seqüência de tempo, através de várias modalidades lingüísticas. • Comunicar-se através da Língua Portuguesa, modalidade oral e escrita, de acordo com suas possibilidades. → <ul style="list-style-type: none"> - leitura global de frases simples - encontros vocálicos (análise fonética) - encontros silábicos - palavras - organização de frases simples - ditado com leitura labial - organização de pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> - narrando fatos tanto do presente, quanto do passado e do futuro distantes - produção de pequenos textos - interpretação de pequenos textos - ditado, com leitura labial, de palavras - trabalhadas em sala de aula - formalização do mecanismo de leitura/escrita

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Matemática (1)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	MATERNAL	JARDIM I
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Noções lógicas e topológicas • Reconhecer posições e relações no espaço relativas a elementos dados <ul style="list-style-type: none"> - dentro/fora - perto/longe 	
Número	<ul style="list-style-type: none"> - em cima/embaixo - em frente/atrás - primeiro/último - aberto/fechado 	
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer objetos por categoria • Separar objetos por categoria • Reconhecer objetos em suas propriedades físicas 	
Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Cor - Forma (círculo – quadrado – triângulo – retângulo) - Tamanho – grande/pequeno - Capacidade – cheio/vazio - Peso – leve/pesado - Espessura – grosso/fino - Textura – áspero/liso - Consistência – duro/mole • Noções de quantidade <ul style="list-style-type: none"> - Muito – pouco – nada • Reconhecer os numerais até 5 • Relacionar numerais a quantidade até 5. • Noções de semelhança <ul style="list-style-type: none"> - Igual – diferente. • Noções de conjunto <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer conjuntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho <ul style="list-style-type: none"> grande/pequeno maior/menor alto/baixo - Espessura – grosso/pequeno largo/estrito • Separar objetos por suas propriedades físicas • Reconhecer os numerais de 0 até 5 • Relacionar numerais a quantidades de 0 até 5 • Noções de conjunto <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar conjuntos através da correspondência termo a termo. - Formar conjunto com os elementos dados. • Noções de fração <ul style="list-style-type: none"> - Inteiro/meio (metade)

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Matemática (2)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Noções lógicas e topológicas • Reconhecer posições e relações no espaço relativas a elementos dados <ul style="list-style-type: none"> - dentro/fora - perto/longe - em cima/embaixo - em frente/atrás - ao lado 	<ul style="list-style-type: none"> - entre (no meio) - inclinado
Número	<ul style="list-style-type: none"> - horizontal/vertical - primeiro/último; começo/fim - intermediários: segundo, terceiro ... 	
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer objetos por categoria • Separar objetos por categoria • Agrupar objetos por categoria 	
Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer objetos em suas propriedades físicas <ul style="list-style-type: none"> - Cor - Forma (círculo – quadrado – triângulo – retângulo) - Tamanho – grande/pequeno maior/menor alto/baixo - espessura – grosso/fino - peso – leve/pesado - textura – áspero/liso - consistência – duro/mole - capacidade – cheio/vazio • Separar objetos por suas propriedades físicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho – grande/pequeno maior/menor alto/baixo curto/comprido

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Matemática (3)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar objetos por suas propriedades físicas • Comparar objetos por suas propriedades físicas • Ordenar em seqüência de grandeza • Noções de quantidade <ul style="list-style-type: none"> - Muito – pouco – nada – mais – menos 	
Número	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os numerais de 0 até 9 • Relacionar numerais a quantidade de 0 até 9. 	
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os números ordinais do 1º ao 9º. • Noções de semelhança <ul style="list-style-type: none"> - Igual – diferente. 	
Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de conjunto <ul style="list-style-type: none"> - relacionar conjuntos através da correspondência termo a termo - formar conjuntos com os elementos dados - identificar o conjunto vazio e cheio • Noções de fração <ul style="list-style-type: none"> - inteiro/meio (metade) – terça-parte – quarta-parte. • Noções de adição e subtração, envolvendo os numerais: <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer símbolos matemáticos: (+) mais (-) menos (=) igual - adicionar elementos de dois conjuntos - subtrair elementos de dois conjuntos 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer elementos de um conjunto, através dos símbolos: (=) igual/(≠) diferente
		<ul style="list-style-type: none"> - adicionar contas apresentadas - subtrair contas apresentadas - armar e efetuar elementos da adição e subtração

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Ciências (1)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	MATERNAL	JARDIM I
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema Corporal <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as partes do corpo <ul style="list-style-type: none"> ▪ cabeça, tronco e membros, com seus detalhes. ▪ articulações; pescoço e cintura - Relacionar as partes do corpo com suas possibilidades <ul style="list-style-type: none"> (grandes músculos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ subir e descer escadas alternando pés ▪ pular pequenos obstáculos ▪ caminhar sobre linhas e limites ▪ pular num pé só 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ articulações: pescoço, cintura, joelhos e cotovelo ▪ andar, correr, saltar, alternando os movimentos de acordo com as ordens dadas ▪ manter o equilíbrio andando sobre linhas e limites ▪ pular num pé só, com equilíbrio e sem apoio ▪ permanecer num pé só, sem apoio durante alguns segundos ▪ chutar, lançar e agarrar a bola
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> (pequenos músculos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ rasgar livremente com as mãos ▪ cortar livremente com a tesoura ▪ desenhar, pintar e colar livremente ▪ encaixar jogos simples ▪ construir no plano vertical e horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ recortar linhas retas ▪ cobrir linhas, retas e sinuosas (interrompidas ou não) ▪ desenhar, pintar e colar dentro de limites ▪ construir utilizando as quatro dimensões (profundidade, altura, largura e comprimento) ▪ dar nó

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Ciências (2)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	MATERNAL	JARDIM I
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar em gravuras a figura humana, apontando as partes do corpo Reconhecer atributos físicos por explorações perceptivas: <ul style="list-style-type: none"> - Temperatura: quente – frio – gelado - Textura: áspero – liso - Consistência: duro – mole - Espessura: grosso – fino - Sabor: doce – salgado Diferenciar substâncias através do cheiro Identificar a presença e ausência do som 	<ul style="list-style-type: none"> Desenhar a figura humana - Temperatura: quente – frio – gelado – morno - Espessura: grosso – fino largo – estreito - Identificar a presença e ausência do som - Discriminar sons: duração: longo – breve intensidade: forte - fraco
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> Seres vivos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o ser humano na classe dos seres vivos - Identificar os seres vivos em suas diferentes classes - Agrupar os seres vivos em diferentes classes <ul style="list-style-type: none"> animais: lugar onde vivem; domésticos/selvagens tipo de alimentação classificação: mamíferos, répteis, peixes e aves vegetais: plantas: raiz caule, folhas e frutos germinação: ciclo vital - Identificar os alimentos de sua vivência Fenômenos naturais: <ul style="list-style-type: none"> - Tempo: dia – noite (sol, lua, estrelas) - Estações do ano: inverno (frio, chuva) verão (calor, nuvem, vento) Hábitos de higiene pessoal e ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> alimentos básicos de refeição diária (legumes, verduras, frutas) água: importância para o organismo; importância na higiene dos alimentos; cuidados com a água.

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Ciências (3)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema Corporal <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as partes do corpo <ul style="list-style-type: none"> ▪ cabeça, tronco e membros, com seus detalhes. ▪ articulações: pescoço – ombro – cintura – cotovelos – pulsos – joelhos – tornozelos - Relacionar as partes do corpo com suas possibilidades 	<p style="text-align: center;">→</p>
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> (grandes músculos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ andar, correr, saltar, alternando os movimentos de acordo com as ordens dadas ▪ chutar, lançar e agarrar a bola ▪ subir e descer escadas alternando pés ▪ manter o equilíbrio andando sobre linhas e limites ▪ permanecer num pé só, sem apoio durante alguns segundos ▪ pular num pé só, com equilíbrio e sem apoio (pequenos músculos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ cobrir linhas, retas e sinuosas e quebradas (interrompidas ou não) ▪ recortar linhas mistas. ▪ desenhar, pintar e colar dentro de limites ▪ fazer dobraduras simples ▪ encaixar jogos simples ▪ construir utilizando as quatro dimensões (altura, largura, comprimento e profundidade) ▪ dar nó ▪ tirar meias e sapatos ▪ tirar a roupa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cobrir linhas mistas, interrompidas ou não ▪ copiar linhas mistas <ul style="list-style-type: none"> ▪ dar laço ▪ tirar e calçar meias e sapatos ▪ tirar e colocar a roupa

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Ciências (5)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Seres vivos: <ul style="list-style-type: none"> - identificar o ser humano na classe dos seres vivos → - identificar os seres vivos em suas diferentes classes → - agrupar os seres vivos em diferentes classes → - identificar o ciclo vital → <ul style="list-style-type: none"> ▪ homem: ritmo cardíaco e respiratório, tipo de alimentação ▪ animais: lugar onde vivem: domésticos/selvagens tipo de alimentação: classificação: mamíferos, répteis, peixes e aves ▪ vegetais: raiz (alimento) caule folhas (respiração) flores frutos (semente: ciclo vital) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ animais: lugar onde vivem domésticos/selvagens úteis/nocivos tipo de reprodução
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os seres vivos e os não vivos → <ul style="list-style-type: none"> ▪ vida/morte - Separar os seres vivos e os não vivos → - Identificar os elementos de sua vivência → <ul style="list-style-type: none"> ▪ alimentos básicos da refeição diária: legumes – verduras – frutas ▪ água: - importância para o organismo <ul style="list-style-type: none"> - importância na higiene do corpo e dos alimentos - cuidados com a água 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estados físicos: sólido – líquido - gasoso

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Ciências (6)

CONCEITOS	CONTEÚDOS	
	JARDIM II	JARDIM III
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> Fenômenos naturais: <ul style="list-style-type: none"> - Tempo: <ul style="list-style-type: none"> dia – noite (sol, lua, estrelas) ciclo diário: manhã /tarde/noite - Estações do ano: <ul style="list-style-type: none"> primavera – verão outono – inverno variações climáticas ciclo anual: calendário Hábitos de higiene pessoal e ambiental <ul style="list-style-type: none"> - cuidados com o corpo - cuidados com a casa e a escola - cuidados com a natureza 	<ul style="list-style-type: none"> linha do tempo
Natureza		<ul style="list-style-type: none"> linha do tempo poluição ambiental: ar – água – alimentos

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Estudos Sociais

CONCEITOS	CONTEÚDOS			
	MATERNAL	JARDIM I	JARDIM II	JARDIM III
Identidade	<ul style="list-style-type: none"> Percepção do eu <ul style="list-style-type: none"> - como sou - gosto de .../não gosto de ... - tenho medo - fico alegre quando ... - fico triste quando ... - quando eu nasci eu era assim ... - agora eu sou assim ... 			→
	<ul style="list-style-type: none"> Escola <ul style="list-style-type: none"> - espaço físico - pessoas que trabalham na escola e suas funções 			→
	<ul style="list-style-type: none"> Família <ul style="list-style-type: none"> - identificar pessoas e relações de parentesco 			→
	<ul style="list-style-type: none"> Casa <ul style="list-style-type: none"> - tipo de moradia - materiais utilizados - cômodos da casa e mobiliário 			→
	<ul style="list-style-type: none"> Bairro/comunidade <ul style="list-style-type: none"> - ruas próximas à escola: <ul style="list-style-type: none"> ▪ comércio ▪ lazer ▪ trânsito de veículos e pessoas 			→
	<ul style="list-style-type: none"> Datas comemorativas <ul style="list-style-type: none"> - festas e eventos do calendário oficial da escola no país - história de vida do aluno 			→
	Grupo			

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Educação Física

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos espontâneos – com ou sem recursos • Movimentos básicos fundamentais – com ou sem recursos <ul style="list-style-type: none"> - correr, saltar, andar, lançar, trepar, prender, chutar, rolar, etc. - individuais e em grupos • Movimentos dirigidos – com ou sem recursos <ul style="list-style-type: none"> - deslocamentos <ul style="list-style-type: none"> ▪ com mudança de direção ▪ com variações de velocidade - arremessos/chutes <ul style="list-style-type: none"> ▪ parado ▪ em movimento
Movimento	
Espaço/tempo	
Jogo	

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Informática Educativa

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento das funções intelectivas vinculadas às habilidades perceptivas necessárias ao processo ensino-aprendizagem. - Favorecer o desenvolvimento da criatividade - Utilizar softwares educativos da interação dos diversos conteúdos promovendo o desenvolvimento cognitivo. - Introduzir o aluno no ambiente informatizado visando a autonomia do trato com a máquina e softwares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Child's Play - Paint - A Casa de Franklin 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno através dos softwares educativos, iniciará de forma lúdica a instrumentalização necessária para o uso da máquina. - Trabalhar em conjunto com a professora regente de turma tendo como objetivo projetos abrangendo os conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Impressora - Canhão - Clip art - Lápis - Papel - Lápis de cor - Hidrocor - Borracha - Blocos lógicos - Quadro branco

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Currículo/Pré-Escola/Avaliação (2)**CIÊNCIAS**

- Conhece domina o corpo
- Utiliza o corpo como um instrumento de interação
- Explora o corpo identificando suas partes e funções
- Identifica pessoas e objetos por exploração perceptiva
- Discrimina pessoas e objetos por exploração perceptiva
- Observa a natureza e identifica seus principais fenômenos
- Relaciona semelhanças e diferenças entre seres vivos e não vivos

ESTUDOS SOCIAIS

- Apresenta respostas a expressão facial de outras pessoas
- Brinca no grupo, sem vigilância
- Na brincadeira, interage com outras crianças
- Abraça, acaricia, beija pessoas familiares
- Permanece na sala de aula participando das atividades
- Compreende e respeita regras estabelecidas pelo grupo
- Interage em atividades cooperativas
- Alimenta-se, sem ajuda
- Veste-se, sem ajuda
- Participa de festas e eventos com postura autônoma e social
- Escolhe seus próprios amigos
- Localiza-se no tempo e no espaço próximos
- Localiza-se pessoas e objetos no tempo e no espaço próximos.

OBS:

- Nessas lacunas são marcados: **S** para sim; **N** para não; **X** para não observado; **ED** para em desenvolvimento; --- para fora da faixa etária.
- Além disso, há campos para serem feitas outras observações caso a criança apresente outras características que não estão expressas na ficha de avaliação.

Fonte: Proposta Curricular do Serviço de Ed. Infantil – SEDIN/INES

Ao analisarmos as propostas aqui apresentadas, podemos perceber que o currículo do INES está em consonância com os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2001) e com os Saberes e Práticas de Inclusão/Surdez (Brasil, 2003), ambos publicações do Ministério da Educação, considerados como documentos norteadores para a prática pedagógica.

O que fica claro, e que considero necessário ressaltar, é que os conteúdos considerados relevantes para aprendizagem da criança surda, ou seja, para sua escolarização, não diferem dos conteúdos necessários para a criança ouvinte. A diferença está na forma como o trabalho se dá, nos cuidados que se deve tomar para permitir a essa criança o acompanhamento e aprendizado dos conhecimentos que ali são passados.

CONCLUSÃO

Como disse anteriormente, minha motivação por esse estudo se deu a partir de observações feitas em classe de alfabetização, do ensino regular da rede pública, que tinha uma aluna surda matriculada. Ela apresentava inúmeras dificuldades normais desta etapa de aprendizagem, agravadas pela ausência de audição, porém apresentava tantas outras dificuldades, que normalmente são trabalhadas na educação infantil igual a qualquer criança na sua faixa etária.

A partir das suas inúmeras dificuldades, perguntava-me o que faltou? O que essa menina precisava ter tido antes de chegar ali? Será que se tivesse recebido um atendimento especializado, específico para suas necessidades educacionais estaria apresentando tais dificuldades? Foi aí que resolvi verificar o outro lado da moeda, ou seja, o ensino especializado.

Por morar no Rio de Janeiro, cidade que sedia o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, considerado como Centro de Referência ~~na educação destes~~, resolvi então fazer um levantamento sobre o currículo oficial de Educação Infantil da instituição, afim de fazer apontamentos preliminares sobre esse currículo. Esse interesse se deu por considerar a Educação Infantil fundamental para escolarização da criança independente dessa criança possuir necessidades educacionais especiais, e é claro, por considerar o currículo como instrumento fundamental para que possamos entender quais são as intenções em qualquer processo educativo.

Teria sido bem mais proveitoso se tivesse realizado uma análise mais aprofundada desse currículo, mas devido às dificuldades encontradas, não houve tempo hábil para entrevistas com todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dessas crianças, não só professores, mas psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos, além é claro, das famílias.

Como disse, encontrei dificuldades na aquisição dos dados, não foi uma tarefa fácil, o acesso ao Instituto foi árduo, diria até mesmo doloroso. Já que foram inúmeras as tentativas de se conseguir a autorização necessária ao acesso aos documentos.

Existe no Instituto, um setor específico para a autorização da entrada para se fazer estudos sobre a educação daquele lugar. Só que se passaram quatro meses para que eu tomasse conhecimento disso. Ou seja, não ficam claros, sequer os procedimentos a serem adotados para solicitar autorização à pesquisa.

Nesses quatro meses de tentativas em vão, fui orientada a procurar uma pessoa que nunca estava lá, nem mesmo quando o encontro era marcado por sua secretária. Quando finalmente consegui falar com a pessoa, para meu desespero não era com ela que se resolvia essa burocracia.

Foi quando uma outra funcionária percebeu minha decepção, meu desespero, e me orientou onde realmente deveria me dirigir, aí as coisas finalmente começaram a se resolver.

Fui extremamente bem tratada a partir de então, tanto pela funcionária Leila, responsável pela parte de pesquisa, responsável pela regulamentação das pessoas que procuram o INES para fazer pesquisas, quanto pelo pessoal da Educação Infantil, destaque para todas as professoras, que me receberam muitíssimo bem, permitindo o acesso à proposta curricular, disponibilizando materiais tanto impresso quanto audiovisual.

Após ter feito levantamento de tais materiais, constatei que a prática no Instituto atende às orientações para tal modalidade de ensino, e que faz uma coisa que considero como fundamental, que vem antes de qualquer prática de ensino, respeita a criança como criança, permite que as crianças que ali estudam tenham seus direitos assegurados.

À primeira vista, para quem desconhece o assunto, as atividades do livro didático, por exemplo, são atividades tradicionais, atividades mecânicas, atividades hoje extremamente condenadas pelas novas orientações para o processo de alfabetização. Mas essa má impressão

logo some, quando entendemos o porquê daquilo. Para a criança surda, o processo de aquisição do conhecimento exige ações mais pormenorizadas do que para uma criança ouvinte.

O que quero dizer, é que o problema maior relacionado à educação de crianças surdas e que a diferencia das crianças ouvintes, é o fato de ^{surda?} certos conceitos já estarem internalizados na criança ouvinte, por crescerem ouvindo estes conceitos, não necessitando que ninguém explique seu significado (exemplo: lavar), quando a criança surda requer essa explicação.

É óbvio que é uma tarefa mais difícil, aliás, nem diria difícil, diria mais demorada. Para alguns educadores, segundo Fernandes (2003), é difícil ou até mesmo impossível admitir que o som pode e deve ser dispensado no processo de letramento, uma vez que a ausência não impede o desenvolvimento, no que se refere às diretrizes do domínio da língua. A autora coloca ainda, que a ausência do som para o processo de letramento pode se tornar um elemento positivo, já que não ocorrem confusões do tipo: “beleza” se escreve com “s” ou com “z”?; o que faz a palavra “chá” ser escrita com “ch” (duas letras!) e não com “x”? E por que “hoje” tem um “h”? Neste caso, segundo a autora, ouvir algumas vezes até “atrapalha”, já que das crianças surdas que fizeram parte dos estudos da autora, questões como esta, jamais apareceram.

Quero deixar claro, que minha intenção neste estudo não é a de levantar a bandeira do ^{especializado} especializado ou do regular, já que para isso precisaria realizar estudos adicionais, apesar de acreditar, com base nos princípios de Vygotsky, que o aprendizado se dá pela interação do sujeito com o meio em que vive. Assim, o ensino será muito mais rico quando feito em um espaço com multiplicidade de experiências, já que no especializado o aluno só tem contato com seus pares, causando uma certa limitação. Nesse sentido:

“Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. Esta maneira de agir remete,

entre outras formas de discriminação, à necessidade de separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da “pseudo-homogeneidade” nas salas de aula para o ensino ser bem sucedido, remete, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas” (Mantoan, 2003, p.51).

Muitos avanços neste sentido já foram alcançados, mas ainda está longe de chegar a níveis satisfatórios, já que requer toda uma reestruturação da sociedade. No caso da surdez, por exemplo, em termos da construção da identidade surda, vivenciar um espaço onde só tem surdos pode ser muito positivo para o surdo, ainda mais se pensarmos na LIBRAS como primeira língua destes.

Em contra partida, se formos parar para pensar, ao mesmo tempo em que a priorização da LIBRAS se constitui como um fator positivo, inclusivo na visão de alguns, ela é por outro lado extremamente segregadora, exclusiva, já que o surdo só pode utilizá-la com outros surdos, com a comunidade escolar e com familiares. Ainda não temos uma sociedade organizada a ponto de que o surdo procure uma loja e encontre um vendedor que saiba LIBRAS, ou que procure um banco e consiga conversar com seu gerente através da língua de sinais. Sabemos entretanto, que este assunto não é consenso e que existem grupos em defesa da LIBRAS e de um “cultura surda”, não atribuindo a isso nenhum significado segregador.

Mas como já disse, não é nesta questão que o presente estudo está pautado, e sim se esse currículo da maneira como está organizado, tem condições de garantir ou não a escolarização da criança surda, o que de fato nem sempre acontece.

Uma possibilidade de entender a Educação Especial e no caso escolhido, a Educação de Surdos, seria estudar mais detalhadamente o seu currículo como produto, artefato social que materializa as concepções de Educação para este fim.

Ao meu ver, acredito que se as crianças realmente passassem para o Ensino Fundamental tendo atingido os requisitos básicos expostos na proposta curricular oficial do

referido instituto, a criança surda teria condições de ser efetivamente escolarizada, porém, considero que seria audacioso da minha parte afirmar que o currículo do INES contribui para escolarização da criança surda, já que para isso, seria necessário constatar se o que está nos documentos acontece na prática. Mas entendo, que para fazer tal verificação seria necessário acompanhar um grupo de alunos durante alguns anos, fazer uma análise mais aprofundada, para, aí sim, poder fazer a afirmação de que o trabalho realizado no Instituto contribui de maneira efetiva para escolarização do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Antônio Flávio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez, 1995. 154 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 79p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Saberes e Práticas de Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEF, 2003. 89p.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004. 187 p.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. 158 p.

LDBEN, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20.12.1996**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.); MACHADO, Nilson José; RAHME, Mônica Maria Farid; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação para Todos. Salamanca. 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2003. 154 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNO (A): Andréa Araújo Santos

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: EDUCAÇÃO INFANTIL SURDEZ,
CURRÍCULO: apontamentos preliminares sobre o currículo oficial de educação infantil de uma instituição especializada em educação de surdos no Rio de Janeiro.

ORIENTADOR: Professora Dayse Martins Hora

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador:

Professor convidado: Sandra Albernaz

Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

A presente monografia realiza uma discussão que nos provoca curiosidade quanto aos seus resultados finais. Mostra nos também, o "osso do ofício" de quem vai a campo para obtenção de material para análise. Faltou-se mais consistência quanto às conclusões.

Parabéns à Andréa por seu texto no qual mostra que tem "sangue nas veias" e liberdade de manifestar seus pontos de vista.

Rio, 26.11.2006

Albernia

Segundo avaliador:

Professor orientador: Dayse Martins Hora

Nota: 9,0

Considerações:

A aluna apresentou bom desempenho na produção do trabalho e desenvolveu, dentro dos limites do exercício monográfico de graduação, as habilidades de reflexão necessárias à formação docente, fato do curso de Pedagogia na UNIRIO.

Terceiro avaliador:

Professor da disciplina Monografia II: Lígia Martha Coelho

Nota: 10,0

Considerações:

Contém os principais elementos de uma monografia.

~~_____

_____~~

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota Final
9	9	10	28	93

Rio de Janeiro, 27/01/2006

ANDRÉA ARAÚJO SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL SURDEZ, CURRÍCULO: apontamentos preliminares sobre o currículo oficial de educação infantil de uma instituição especializada em educação de surdos no Rio de Janeiro.

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. (Nome do Professor) – Orientador

Prof. (Nome do professor/a)

Prof. (Nome do professor/a)

Rio de Janeiro
2005

ANDRÉA ARAÚJO SAURCE
MAT. 20012351036

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês AGOSTO/2005

Dia	14/08	22/08		
Observações	EMAIL	EMAIL		
Professor	DUMH	DUMH		
Aluno	(S)	(S)		

Mês SETEMBRO/2005

Dia	21/09	30/09		
Observações	REUNIÃO	ENTREGA DE MATERIAL		
Professor	DUMH	DUMH		
Aluno	(S)	(S)		

Mês OUTUBRO/2005

Dia	25/10			
Observações	ENTREGA DE MATERIAL			
Professor	DUMH			
Aluno	(S)			

Mês NOVEMBRO/2005

Dia	04/11	10/11	23/11	
Observações	EMAIL	EMAIL	ENTREGA DE MATERIAL	
Professor	DUMH	DUMH	DUMH	
Aluno	(S)	(S)	(S)	

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês DEZEMBRO / 2005

Dia	06/12	10/12	13/12	
Observações	EMAIL	ENTREGA DE MATERIAL	EMAIL	
Professor	<i>DUHA</i>	<i>DUHA</i>	<i>DUHA</i>	
Aluno	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	

Mês _____

Dia				
Observações				
Professor				
Aluno				

Mês _____

Dia				
Observações				
Professor				
Aluno				

Mês _____

Dia				
Observações				
Professor				
Aluno				