

O Modelo curricular funcional e ecológico para surdocegos e deficientes múltiplos

Maria Aparecida Cormedi *

A abordagem funcional surgiu nos idos dos anos de 1970, nos Estados Unidos, em pesquisas de Brown, Certo e Gruenewald (1979), quando relataram que as escolas para deficientes mentais colocavam os alunos em situações de aprendizagem artificiais. Partindo da premissa de que o que esses alunos deficientes aprendiam em situações escolares eles dificilmente generalizavam para outras situações de sua vida cotidiana, Brown (1989) propôs como alternativa a funcionalidade das atividades educativas em ambientes naturais e de acordo com a idade cronológica do aluno .

A abordagem funcional inicialmente delineada para deficientes mentais foi gradativamente incorporada no processo de delineamento de currículos e programas educacionais para crianças e jovens com deficiência múltipla e com surdocegueira. Isso é explicado pelo fato de que esses indivíduos não necessariamente desenvolvem ou adquirem habilidades em uma seqüência normal, como descritas nas escalas de desenvolvimento, bem como algumas das habilidades não podem ser adquiridas se não forem realizadas em ambientes naturais do cotidiano destes indivíduos (BAINE, 1996:4).

O currículo funcional tem por objetivo definir as habilidades prioritárias de que o aluno necessita para funcionar em ambientes de seu cotidiano visando à independência futura. Estas habilidades são todas aquelas necessárias para que alunos com surdocegueira e múltipla deficiência possam ser mais independentes na escola, em casa, na comunidade e em algumas atividades de trabalho. A ênfase não é o ensino de habilidades motoras individuais, de socialização, de comunicação, fora do contexto de vida deste aluno, mas procura-se enfatizar o ensino dessas habilidades em uma rotina de vida diária, de forma natural e em ambientes normalmente freqüentados pelos alunos (BROUWN; CERTO; GRUENEWALD, 1979).

As seguintes áreas de domínio são descritas no modelo funcional e ecológico: Escola, Casa, Comunidade, Trabalho e Lazer, considerando que atividades de vida diária estão presentes em todas as áreas de domínio e que a escola especial e regular, dentro dos princípios da inclusão, podem estar contempladas na área de domínio Escola. As áreas de domínio estão ligadas, obviamente, ao ambiente em que serão realizadas as atividades, porém, estão associadas aos objetivos de cada uma (CORMEDI, 2005):

*Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Consultora Internacional do Programa Hilton Perkins para a América Latina. Diretora da ADefAV – Associação para Deficientes da Áudio Visão, São Paulo. marianina@adefav.org.br

Escola: compreende o ambiente escolar, seja da escola especial ou da escola regular, com todos os objetivos de aprendizagem para os distintos alunos, seguindo referências curriculares.

Casa: compreende o ambiente doméstico do aluno, onde vive e seu contexto familiar. O objetivo maior é desenvolver atividades neste ambiente para que surdocegos e deficientes múltiplos possam ser mais independentes e autônomos quando adultos.

Comunidade: compreende todos os ambientes comunitários que o aluno frequenta, perto da escola, de seu ambiente doméstico ou segundo o contexto sociocultural e que está inserido.

Trabalho: compreende os locais em que o aluno teria possibilidades de desenvolver atividades de caráter vocacional e até de trabalho, entendendo-se para isso, que possa ser de alguma forma remunerado, desde que se compreenda neste contexto.

Lazer: seriam todos os ambiente em que o aluno realize atividades de recreação, de tempo livre, segundo suas preferências.

As áreas aqui descritas teriam maior representatividade em um currículo segundo a faixa etária dos alunos. Assim, a área de trabalho não seria detalhada em um currículo para alunos de pré-escola, porém, ela deve ser muito considerada para alunos adolescentes.

Para se desenvolver um modelo curricular destinado a surdocegos e a deficientes múltiplos, tem de se considerar, além das áreas de domínio, as necessidades específicas desses deficientes e suas especificidades no aspecto da comunicação.

Orelove e Sobsey (1996) descreveram as necessidades das crianças múltiplas deficientes: médicas, de saúde, educacionais, sócio-emocionais; sendo que, quase sempre, apresentam duas ou mais dessas características. Ao fazerem essa descrição, tais autores utilizaram o termo “características” como sinônimo de “necessidades”. As características são:

- Restrição dos movimentos, devido, principalmente, à paralisia cerebral.
- Deformidades ósseas, como escolioses, encurtamentos de tendões e músculos.
- Desordens sensoriais: visual; auditiva; visual e auditiva; e de outros sistemas sensoriais.
- Convulsões, que podem ser controladas com medicação, porém o uso frequente do mesmo pode resultar efeitos colaterais fisiológicos e de comportamento.
- Problemas respiratórios e pulmonares, que, em sua maioria, são decorrentes das dificuldades motoras e de deformidades esqueléticas. Os problemas respiratórios ocorrem mais frequentemente durante a alimentação, devido à dificuldade na mastigação e deglutição, podendo ocorrer até a aspiração do alimento.
- Problemas de pele, de intestino, infecções de ouvido, infecções urinárias, que necessitam de medicações constantes, desde antibióticos até anticonvulsivantes.

Para as pessoas com surdocegueira, a ausência ou a limitação da visão e da audição simultaneamente acarreta uma condição única de percepção e representação da realidade, sendo a dificuldade com a comunicação o que mais caracteriza a pessoa surdocega. A surdocegueira é a lesão dos sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância (audição e visão) de ordem temporal, direcional e simbólica.

Surdocegos têm, portanto, os seguintes desafios a enfrentar: restrição ao acesso à informação; restrição de orientação e mobilidade; restrição das oportunidades de experiências e restrição ao acesso à educação.

A combinação das limitações que acometem indivíduos com múltipla deficiência e com surdocegueira gera dificuldades tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem.

A combinação das dificuldades leva a outra maior, que é o acesso à linguagem. Todas as formas possíveis de comunicação devem ser implementadas segundo as necessidades de cada criança, para que elas possam expressar o que desejem, seja fome, sede, ou sentimentos.

As dificuldades com a comunicação e a necessidade das adaptações se evidenciam nos deficientes múltiplos que não ouvem e têm problemas motores em membros superiores. Apesar de a visão estar preservada, a comunicação expressiva por sinais fica prejudicada, uma vez que as restrições motoras os impedem de fazer gestos e sinais. Os movimentos corporais assumem, então, uma função primordial para a comunicação.

O toque (tato) aliado ao movimento é a forma de compensação da deficiência. As mãos assumem papel fundamental na comunicação e na interação.

A combinação das perdas sensoriais dificulta o desenvolvimento das funções intelectuais, descritas por Vygotsky (2003). O processo de incorporação do significado que leva à generalização e à formação de conceitos foi descrito com base em crianças que percebem o mundo por meio de todos os sentidos, sem nenhuma privação sensorial. No caso das pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla, a significação do mundo é diferente, segundo as informações que percebem. A aquisição de conceitos não é um processo automático e natural, e precisa ser facilitado pelo educador.

Passar de uma forma de comunicação por movimentos corporais para uma comunicação por gestos e por sinais nem sempre é um processo automático, sendo necessário o uso de diferentes pistas de informação e objetos de referência, para facilitar, às pessoas com surdocegueira e com múltipla deficiência, a incorporação dos significados dos objetos e das situações que vivenciaram.

O educador necessita compreender o processo de desenvolvimento de linguagem para não ser apenas intérprete do aluno e sim um instrutor de comunicação. O domínio do conhecimento, por parte dos professores, do processo de desenvolvimento de linguagem facilita o processo de representação do universo e formação dos conceitos, por parte dos alunos.

A abordagem funcional e ecológica pressupõe o desenvolvimento de habilidades baseadas nas potencialidades dos alunos, visando atender às necessidades atuais e futuras do aluno, de sua família e da escola. O objetivo é desenvolver autonomia e

independência em todos os ambientes do seu cotidiano, considerando a realidade social, cultural familiar e ambiental.

Elaborar um programa educacional individualizado, para alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla, programa esse referenciado no modelo curricular funcional e ecológico, pressupõe:

Apoio individualizado, que é diferente de atendimento individualizado, ou seja, o programa é individual, mas estes alunos estão inseridos em grupos.

Programa com atividades funcionais e significativas, baseadas na idade cronológica, nas potencialidades, habilidades e interesses do aluno.

Ambientes organizados, estruturados e que lhes tragam segurança.

Uso de objetos de referência em um sistema de calendários.

Equipamentos e materiais específicos, bem como adaptações de ambientes, materiais e equipamentos.

As áreas do currículo funcional que serão priorizadas – CASA – ESCOLA – COMUNIDADE – TRABALHO – LAZER, de acordo com a idade cronológica do aluno e com as condições da escola, ampliando horizontes para a comunidade e prevendo programas de transição para a vida adulta.

Critérios de funcionalidade, a saber:

- Atividades pela idade cronológica, principalmente para não abordar os adolescentes como eternas crianças.
- Motivação do aluno.
- Expectativas da família. Sonhos, desejos e medos.
- Para que esta atividade pode servir no futuro?
- Sucesso do aluno na execução.
- Conformidade com o repertório.
- Oportunidades de atenção conjunta – troca de turnos, ou seja, que a interação aconteça em todos os momentos.
- Respeito ao tempo do aluno e seu ritmo de aprendizagem. Avaliação e definição das formas de comunicação receptiva e expressiva para cada atividade, das concretas para as simbólicas, facilitando a generalização de conceitos, ampliando vocabulário até a emergência de uma língua. Há que se considerar que há níveis de desenvolvimento de linguagem que alguns alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla podem não alcançar. Alguns poderão até ser capazes de se comunicar pela fala, mas, na maioria dos casos, a linguagem, como meio simbólico de comunicação, representa um objetivo a longo prazo, nem sempre alcançável, por isso, é que as seguintes formas mais concretas de comunicação são implementadas (AMARAL, 2004).
- movimentos corporais
- expressões faciais
- pistas de contexto
- pistas de movimento

- pistas táteis
- pistas de objetos
- objetos de referência em sistema de calendários
- contornos
- desenhos
- figuras
- fotos
- sistemas de comunicação alternativa e aumentativa
- braille
- língua de sinais
- definição dos objetivos para cada atividade.

A intervenção do adulto, então, é promover a aprendizagem destas pessoas com deficiência múltipla e com surdocegueira em ambientes e contextos naturais do seu cotidiano, por meio de atividades realmente funcionais, comunicadas significativamente e que lhes propiciem cada vez mais independência e autonomia. O conteúdo do currículo para alunos surdocegos e para deficientes múltiplos busca, assim, ser abrangente, no modelo funcional e ecológico, e na obrigatoriedade de procurar atender às necessidades de saúde, educação, comunicação e sociais destes alunos.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, I.; DUARTE, F.; NUNES, C.; GONÇALVES, A.; SARAMAGO, A. R. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação, 2004. BA-INE, D. Guide to Assessment and Instruction: moderate and severe disabilities. Edmonton: Vector Educational Psychology, University of Alberta, 1996.
- BROWN, L.; CERTO, N.; GRUENEWALD, L. **Strategies for developing chronological age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults**. The journal of special education, Madison, vol 13. nº 1, 1979.
- BROWN, L. et al. **Criterios de funcionalidad**. Barcelona: Ediciones Milan, Fundación Catalana Síndrome de Down, 1989.
- CORMEDI, M. A. **Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplos Deficientes**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Educação Infantil 4: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 2ª ed. rev., Brasília, 2003.
- ORELOVE, F. P.; SOBSEY, D. **Educating Children with Multiple Disabilities: a transdisciplinary approach**. 3ª. ed., Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo, 2ª. ed., 4ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2003.