



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Profissional em Educação

ADRYANA KLEYDE HENRIQUE SALES BATISTA

CURRÍCULO FUNCIONAL:
Atendimento aos estudantes com surdocegueira

Brasília
2019

ADRYANA KLEYDE HENRIQUE SALES BATISTA

CURRÍCULO FUNCIONAL:

Atendimento aos estudantes com surdocegueira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Grupo de Pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Brasília

2019

ADRYANA KLEYDE HENRIQUE SALES BATISTA

CURRÍCULO FUNCIONAL:

Atendimento aos estudantes com surdocegueira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Grupo de Pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – Orientadora
PPGE/FE/UnB

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo – Membro Interno
PPGE/FE/UnB

Prof.^a Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – Membro Externo
Centro Universitário UDF

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Membro Suplente
PPGE/FE/UnB

Brasília, maio de 2019.

Dedico este trabalho a todos os professores da Educação Especial que se dedicam a oferecer uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência. A todos os estudantes surdocegos, razão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno, imortal, invisível, mas real. A Ele minha gratidão, por me conceder vida e saúde para realizar o sonho de contribuir academicamente com a educação das pessoas com surdocegueira.

À Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, por ver em mim um potencial, pelo acolhimento e pela orientação tão segura diante de tantas decisões que precisavam ser tomadas, favorecendo-me escolhas certas e objetivas.

Ao meu esposo, Luiz Batista de Souza, e aos meus maravilhosos filhos, Letícia e Luiz Guilherme, pelo apoio incondicional.

Aos meus pais, Antônio Carlos Sales (*in memorium*) e Rosângela Henrique Sales, que sempre me apoiaram em todas as áreas.

Ao meu irmão, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos, ao meu genro e a minha nora, pela afetividade e compreensão a mim dedicadas em todos os momentos.

À Prof.^a Dra. Fatima A. A. A. Cader-Nascimento, minha inspiração profissional, por me apresentar à área da surdocegueira, por acreditar no meu trabalho, pelo incentivo constante tanto na área profissional quanto acadêmica.

À aluna Geicyanne, por ter me ensinado a ser uma pessoa e uma professora melhor. Aprendi com você que acreditar na capacidade do estudante com deficiência faz toda a diferença.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa: Liliane Campos Machado, Francisco Thiago Silva, Omezinda Aya, Rodrigo Matos, Renísia Cristina Garcia Felice, Francisco Herrera, Bernardo Kipinis e tantos outros que contribuíram com a minha formação acadêmica.

Às companheiras de Mestrado: Ana Cristina, Alda e Lila, pelo apoio dispensado a mim.

Às interlocutoras da pesquisa, companheiras de profissão, vocês foram essenciais para a realização desse trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por fazer parte da minha história profissional e por ter me concedido o Afastamento para que eu trilhasse com mais dedicação o Mestrado Profissional.

RESUMO

O presente estudo integra-se ao Grupo de Pesquisa “Currículo: concepções teóricas e práticas educativas”, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, teve o objetivo de identificar como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal. Em geral, os estudantes com surdocegueira, devido às necessidades individuais bastante peculiares, necessitam de recursos e metodologias que atendam suas especificidades, para que habilidades sejam desenvolvidas. Sabe-se que, quanto mais grave a deficiência, maior o desafio educacional e, assim, mais abrangente deve ser o currículo. Além disso, com ênfase na inclusão, é imperativo que os currículos atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Para atender os estudantes com deficiência, pode-se utilizar o Currículo Funcional Natural – uma abordagem de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida diária, promove a independência e a autonomia e facilita o desenvolvimento de habilidades básicas e essenciais à participação em toda variedade de situações e contextos da vida. Logo, trabalhar com a funcionalidade do currículo implica desenvolver o currículo comum em seus aspectos eminentemente práticos a partir de fundamentos teóricos, contribuindo para a aprendizagem e a autonomia de estudantes que necessitam de apoio individualizado. Assim, esta pesquisa, predominantemente qualitativa, tendo o estudo de caso como método de pesquisa, contou com a participação de sete professoras na função de guia-intérprete, que atuam ou já atuaram acompanhando estudantes surdocegos matriculados nas classes regulares das escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A construção dos dados foi realizada no período de fevereiro a dezembro de 2018 e contou com a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas como procedimentos/instrumentos metodológicos. Os dados apresentados nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da SEEDF mostram que, apesar de o Currículo Funcional estar prescrito, ele não pode ser desenvolvido para alunos deficientes inclusos nas classes regulares, pois só pode ser utilizado para estudantes sem condições de inclusão. As informações coletadas mostram, ainda, que o currículo escolar, tal como está proposto para atender aos estudantes com surdocegueira, não favorece a aprendizagem e a autonomia desses sujeitos. Os resultados obtidos com o presente estudo indicam que um currículo baseado em habilidades funcionais deve ser desenvolvido também para os estudantes surdocegos inclusos, visto que é um currículo que proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades essenciais à participação numa variedade de ambientes e prepara-os para responderem com autonomia aos desafios acadêmicos e sociais ao longo da vida.

Palavras-chave: Surdocegueira. Currículo. Currículo Funcional.

ABSTRACT

The present study, which is part of the Research Group "Curriculum: theoretical conceptions and educational practices" from the Faculty of Education at the University of Brasília, under the supervision of PhD. Lívia Freitas Fonseca Borges, is aimed at identifying how the Functional Curriculum can contribute to the assistance of deafblind students included in regular classes of public schools in the Federal District. In general, students with deafblindness, due to their particular individual needs, require resources and methodologies that meet their specificities. It is known that the more severe the disability, the greater the educational challenge and thus the more accessible the curriculum must be. In order to assist students with disabilities, the Natural Functional Curriculum may be used – a teaching approach that aims at improving the quality of daily life, promoting independence and autonomy, and facilitating the development of basic, essential skills to the participation in any kind of situation and context in life. Therefore, working with the functionality of the curriculum implies developing the common curriculum in its eminently practical aspects based on theoretical foundations, contributing to the learning and autonomy of the students who need individualized support. Hence, this research, mostly qualitative, had the participation of seven teachers in the role of guide-interpreter who still work or have already worked alongside deafblind students enrolled in regular classes of public schools at the State Department of Education in the Federal District. Data construction was carried out from February to December 2018 and included bibliographical research, documentary research and semi-structured interviews as procedures / methodological tools. The data presented in official documents from the Ministry of Education and SEEDF demonstrate that, although the Functional Curriculum is prescribed, it cannot be developed for disabled students included in regular classes, since it can only be used for students with no inclusion conditions. The collected information also shows that the school curriculum, as it is proposed to assist students with deafblindness, does not favor the learning nor the autonomy of these individuals. The results obtained through the present study indicate that a curriculum based on functional skills should also be developed for included deafblind students, given that it is a curriculum that provides students with the development of skills that are essential to the participation in a variety of environments and it prepares them for responding with autonomy to academic and social challenges throughout their lives.

Keywords: Deafblindness. Curriculum. Functional Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Quadro 1 – Delineamento da pesquisa.....	18
Quadro 2 – Resumo das características das sete interlocutoras da pesquisa.....	21
Quadro 3 – Quantitativo de estudantes surdocegos matriculados nas escolas do DF	25
Quadro 4 – Sistemas de comunicação.....	38
Quadro 5 – Sugestão de Plano Individual – 1º passo: Avaliação inicial	87
Quadro 6 – Sugestão de Plano Individual – 2º Passo: Identificar as habilidades.....	88
Quadro 7 – Sugestão de Plano Individual – (Exemplo de alguns objetivos que devem ser trabalhados)	91
Figura 1 – Organograma da SEEDF	24
Tabela 1 – Teses e Dissertações encontradas – período 1997-2007.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASC	Associação Brasileira dos Surdos e Cegos
ADEFNAV	Associação para Deficientes da Áudio Visão
AHIMSA	Associação Educacional para a Múltipla Deficiência
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CASP	Centro Ann Sullivan do Peru
CEE	Centros de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial de deficientes Visuais
CENTRAU	Centro Educacional de Atendimento ao Surdocego
CFN	Currículo Funcional Natural
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DA	Deficiente auditivo
DIEE	Diretoria de Educação Especial
DV	Deficiente visual
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da educação
EUA	Estados Unidos da América
ERDAV	Escola Residencial para Deficientes Auditivos Visuais
FE	Faculdade de Educação
MEC	Ministério de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEACCH	<i>Treatment and Educatioin of Autistic and Related Comunication Handicapped Children</i>
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PREPARANDO PARA VOAR.....	12
1 O PLANO DE VOO: METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	18
1.1 A abordagem qualitativa e o estudo de caso.....	19
1.2 A construção dos dados: procedimentos, instrumentos, materiais e equipamentos .	22
1.3 O contexto da pesquisa.....	23
1.4 Entrevistas semiestruturadas.....	26
1.5 Procedimentos de análise de dados.....	27
2 SOBREVOANDO CONTEXTO DA SURDOCEGUEIRA	28
2.1 A deficiência a partir dos modelos médico e social	28
2.2 Surdocegueira: conceito, classificação e etiologia	31
2.3 Comunicação	36
2.4 O Guia-intérprete como mediador da inclusão do estudante surdocego	39
2.5 O Guia-intérprete na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	41
2.6 A Educação das Pessoas com Surdocegueira no Brasil: o Distrito Federal em foco	43
3 UM VOO PANORÂMICO: AS TEORIAS DO CURRÍCULO	46
3.1 O currículo	46
3.2 As adequações curriculares.....	56
4 DESTINO DO VOO: O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.....	61
4.1 A pessoa como centro	64
4.2 Concentração nas habilidades	66
4.3 Todos podem aprender	70
4.4 A participação da família.....	72
4.5 O que dizem as produções acadêmicas acerca do Currículo Funcional.....	74
4.6 O que prescrevem os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre o Currículo Funcional.....	79
4.7 A Rota Metodológica do Currículo Funcional no atendimento ao estudante surdocego pré-linguístico – Uma possível contribuição técnica da pesquisa.....	83
AVALIANDO A VIAGEM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR/GUIA-INTÉRPRETE	106

ANEXO A – Anexo do Parecer nº 127/2009 – CEDF – MATRIZ CURRICULAR 109

INTRODUÇÃO: PREPARANDO PARA VOAR

Nunca se pode concordar em rastejar, quando se sente ímpeto de voar.

Hellen Keller

Ao escrever o presente trabalho, por vários momentos, senti-me como se estivesse fazendo uma viagem por vários lugares diferentes, e essa sensação motivou-me a usar a metáfora de uma viagem de avião para anunciar cada capítulo da dissertação. Ferramenta linguística muito usada no dia a dia, a metáfora produz sentido figurado por meio de comparações implícitas. Segundo Guerra (2013), as metáforas possuem uma excelente capacidade de explicação. Elas iluminam certas partes da realidade. Uma viagem de avião permite aos tripulantes uma visão privilegiada da realidade.

Ao decolar, o avião possibilita aos seus tripulantes uma visão mais abrangente das cidades e dos seus limites, de quilômetros de áreas verdes, mas também do triste desmatamento, dos rios, bem como da imensidão do mar. Na verdade, têm-se uma visão privilegiada. Nenhuma viagem acontece sem um preparo, sem planejamento, sem uma rota. É preciso inicialmente saber de onde partir. “Preparando para voar”, título dado a esse trecho, situará o leitor sobre de onde parte essa viagem, bem como todas as conexões feitas até chegar ao destino final. Senhores passageiros, apertem os cintos, pois a viagem vai começar.

Para começo de conversa, nada melhor do que situar o leitor sobre o contexto vivenciado, o qual me levou a inquietações ao longo dos meus vinte e cinco anos como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tempo suficiente para entender que o currículo é mais do que “[...] um texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado e reproduzido ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato” (SACRISTÁN, 2013, p. 262) e que a sala de aula, apesar de ser um espaço privilegiado, não é o único espaço que proporciona a aprendizagem.

Ao longo da minha trajetória profissional, tive o privilégio de trabalhar com estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e, também, da Educação Especial, que é uma modalidade da Educação Básica. Costumo falar que me encontrei na Secretaria de Educação do Distrito Federal quando fui convidada a trabalhar com estudantes surdos e, posteriormente, com estudantes surdocegos parciais e totais.

Nos últimos onze anos, a minha prática pedagógica tem sido aprimorada pelo desafio diário que é trabalhar com estudantes surdocegos. Durante esse tempo como professora e guia-

intérprete¹, pude perceber o quanto esses estudantes necessitam de recursos pedagógicos diferenciados e de adequações curriculares para se desenvolverem melhor, com mais autonomia, confiança e iniciativa.

Diante da experiência nessa área, surgiu a necessidade de entender melhor como o currículo tem sido pensado e elaborado para atender esses estudantes e, principalmente, sobre quais adequações curriculares estão sendo propostas para que eles tenham igualdade de oportunidade, ou, “oportunidades equivalentes”, como defendido por Melero (2013, p. 386), para trilhar o caminho com mais leveza e mais autonomia. A igualdade, aqui, é entendida não no sentido de uma escola e de um currículo igual para todos, em que cada um chega onde suas capacidades lhes permitem, mas a igualdade no sentido de “[...] preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (GÓMEZ, 1998, p. 24).

Durante esse tempo em sala de aula, passei a entender que o currículo é um campo muito abrangente, complexo e de extrema importância para a formação de cada indivíduo que passa pela escola. É, portanto, um dos caminhos para preparar os estudantes surdocegos para viverem em melhores condições e se tornarem protagonistas de suas histórias.

Diante disso, passei a analisar o currículo que é aplicado aos estudantes da Educação Especial, pois, segundo a legislação, o currículo da Educação Especial deve ser o mesmo da Educação Básica, porém com possibilidades de adaptações e adequações – alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação, a fim de facilitar a aplicação do currículo e nortear a organização do trabalho de acordo com as especificidades do educando (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Diante da possibilidade de adequar o currículo, passei a desenvolver atividades funcionais² com uma estudante surdocega, congênita, pós-linguística, usuária do código Braille e da Libras háptica³, que visivelmente começou a se desenvolver acadêmica e socialmente.

Ao relatar sobre essa prática pedagógica para uma profissional que considero referência no campo, Fatima Cader-Nascimento, fui informada que a minha prática docente na educação

¹ Guia-intérprete é um profissional com formação específica, capacitado a transmitir todas as informações para a pessoa surdocega de maneira adequada. Ele representa um dos mais importantes elos entre a pessoa surdocega e o mundo que a cerca, proporcionando-lhe independência, atuação e inserção social, através da comunicação (GRUPO BRASIL; ABRASC, 2007).

² Atividades funcionais são atividades escolhidas de acordo com a necessidade de cada estudante, incluem não só o asseio corporal e os cuidados domésticos, mas também atividades relacionadas ao lazer, ao transporte e à vida social com vistas a tornar o educando mais independente, melhorando, assim, a sua qualidade de vida (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

³ Língua de Sinais realizada no campo tátil-motor que permite que o surdocego receba a mensagem ao posicionar sua mão em cima da mão do emissor (CADER-NASCIMENTO, 2012).

especial estava embasada, também, no Currículo Funcional, ou Currículo Funcional Natural (CFN) como é conhecido. A partir dessa conversa, da experiência vivida e dos excelentes resultados obtidos pela estudante, interessei-me mais pelo Currículo Funcional e pelas inúmeras possibilidades que ele permite à pessoa com deficiência. Aqui, o termo “pessoa com deficiência” está situado no conceito apresentado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece que “[...] a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p. 22).

O Currículo Funcional Natural é uma abordagem que viabiliza a integração, aumenta as respostas adaptativas e desenvolve habilidades funcionais das pessoas com deficiência, com vistas a proporcionar autonomia, independência e inclusão em todas as atividades da sociedade (MAYO; LEBLANC, 2016; SUPLINO, 2005).

Inicialmente, o Currículo Funcional foi criado na Universidade de Kansas, Estados Unidos da América (EUA), por Judith LeBlanc, em 1970, para ser utilizado com crianças sem deficiência. Tinha o objetivo de desenvolver habilidade com vistas a aumentar respostas adaptativas e diminuir comportamentos que dificultassem a integração delas ao meio. A partir de 1980, no Centro Ann Sullivan do Peru, o Currículo Funcional começou a ser aplicado para pessoa com deficiência. No Brasil, a proposta do CFN efetivou-se em 1997, com a Fundação do Centro Ann Sullivan do Brasil (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b; SUPLINO, 2005; CUCCOVIA, 2003).

Assim, o interesse pelo tema proposto, “Currículo Funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira”, surgiu exatamente por entender que o sucesso desse educando está diretamente ligado à “[...] utilização de adequações curriculares ou ainda de um Currículo Funcional condizente com a necessidade do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 38). A adequação e o Currículo Funcional são entendidos não como redução do currículo, mas como forma de torná-lo acessível.

Apesar de ser um instrumento tão eficaz, com possibilidades de integrar vida real ao currículo e de aprimorar a prática pedagógica do professor, ao mapear e identificar as teses e dissertações publicadas com ênfase na temática “Currículo Funcional Natural”, pouquíssimas publicações foram encontradas. E as que foram encontradas estavam voltadas especificamente para a aplicação do Currículo Funcional para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Parece, portanto, oportuno lançar um novo olhar sobre esse objeto de pesquisa, a fim de não ficar dentro das estatísticas apontadas por Mohr e Freitas (2015), quando mapearam dissertações voltadas aos Estudos sobre Educação Especial, publicadas no período 2001-2011, com ênfase na temática “Currículo e Práticas”, ao concluírem que grande parte das pesquisas tinham como principal objetivo verificar ou averiguar situações e práticas que já configuravam a realidade educacional pesquisada, ou seja, foram encontradas poucas pesquisas de cunho inovador e desafiador na área da Educação Especial.

Desde 2006, a SEEDF atende alunos surdocegos parciais e surdocegos totais, que estão inclusos nas salas de aula regulares de ensino, com a presença de professor na função de guia-intérprete. Acredita-se que seja importante buscar alternativas para inserir atividades funcionais para atender às especificidades desses estudantes. É de suma importância, portanto, desenvolver um Currículo Funcional, visto que é um currículo que possibilita autonomia e melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, tornando-os ativos nas atividades cotidianas, seja na escola, no trabalho ou na sociedade como um todo.

Partindo, portanto, do pressuposto segundo o qual estudantes surdocegos, mesmo inclusos, podem ser beneficiados com a aplicação do Currículo Funcional, uma vez que esse currículo possibilita que o estudante com deficiência seja funcionalmente independente em diversos contextos da vida, surgiu o problema de pesquisa. Segundo Chizzotti (2018, p. 25), “A determinação de um problema a ser pesquisado pode originar-se, pois, da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis de leituras e de análises pessoais, de fontes documentais orais ou escritas”.

Nessa perspectiva, a elaboração do problema de pesquisa partiu da prática vivenciada com estudantes surdocegos e da observação e análise de fontes documentais que mostraram que os estudantes surdocegos estão matriculados em escolas inclusivas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, portanto frequentam as classes regulares de ensino. O currículo prescrito (SACRISTAN, 2017) para atender esses estudantes é o mesmo da Educação Básica, com possibilidades de adequações, para que eles consigam acompanhar os conteúdos curriculares.

As prescrições curriculares contemplam o Currículo Funcional como uma abordagem para desenvolver habilidades funcionais a fim de que os estudantes com deficiência possam viver com mais autonomia e independência. Contudo, essa abordagem, segundo as prescrições, só pode ser aplicada a estudantes que não têm capacidade de estarem inclusos. Porém, diante do leque de possibilidades que o Currículo Funcional oferece, questiona-se a sua abrangência.

Assim, esta pesquisa, predominantemente qualitativa, partiu do seguinte problema: como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal?

Dessa questão central, desdobraram-se as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: O que está prescrito nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da SEEDF que regem o Currículo Funcional no contexto da Educação Especial? Como o currículo é praticado no atendimento ao estudante surdocego? Qual a percepção dos professores na função de guia-intérprete a respeito do currículo praticado para atender o estudante com surdocegueira? O currículo tal como está proposto favorece a aprendizagem e a autonomia do estudante surdocego?

Conseqüentemente, o objetivo geral foi identificar como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal.

Como objetivos específicos, têm-se os que se seguem:

- Analisar as orientações prescritas nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF que regem o Currículo Funcional no contexto da Educação Especial;
- Identificar e analisar como o currículo é praticado no atendimento ao estudante surdocego;
- Analisar a percepção dos professores na função de guia-intérprete a respeito do currículo praticado para atender o estudante com surdocegueira;
- Analisar se o currículo tal como está proposto favorece a aprendizagem e a autonomia do estudante surdocego.

A relevância do presente estudo é comprovada por apresentar contribuições para a independência e a autonomia do estudante surdocego e, também, por ser uma pesquisa de cunho inovador, visto que o foco foi desenvolver o Currículo Funcional para o estudante com surdocegueira, pois grande parte das pesquisas que têm o Currículo Funcional como objeto de estudo estão voltadas para o estudante autista.

O primeiro capítulo apresenta “O plano de voo: metodologia e contexto da pesquisa”.

Visto que o foco da pesquisa foi beneficiar o estudante surdocego com a abordagem do Currículo Funcional, o segundo capítulo, “Sobrevoando o contexto da surdocegueira”, procura apresentar a perspectiva do modelo social de deficiência, o conceito, a classificação e as causas da surdocegueira, bem como os principais sistemas de comunicação. O capítulo apresenta, também, a educação da pessoa surdocega no Brasil com foco no Distrito Federal.

O terceiro capítulo, “Um voo panorâmico: as teorias do currículo”, apresenta as teorias do currículo e as prescrições curriculares da Educação Especial.

O quarto e último capítulo apresenta o conceito de Currículo Funcional, onde surgiu, como surgiu e como funciona, e traz um levantamento dos estudos a respeito do objeto de pesquisa referente ao período de 1997 a 2017, por meio do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha desse marco temporal, com início em 1997, justifica-se por ser o ano no qual, aqui, no Brasil, o Currículo Funcional caracterizou-se como abordagem para estudantes com deficiência. O capítulo aborda, ainda, as prescrições dos documentos oficiais da SEEDF sobre o Currículo Funcional. Importante ressaltar que todos os capítulos estão alicerçados no diálogo teórico entre pesquisadora e os autores de referência, bem como os interlocutores da pesquisa.

Diante da exigência do Programa de Pós-Graduação para o Mestrado Profissional, o potencial produto técnico desse estudo consistiu na elaboração de uma rota metodológica do Currículo Funcional a fim de atender os estudantes surdocegos pré-linguísticos e pós-linguísticos matriculados nas escolas inclusivas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Aos que se dispuserem a “viajar” na leitura deste estudo, espero que possam aproveitar as informações que esta pesquisa apresenta no seu cerne e que possam utilizá-la como uma das referências de orientação para atendimento ao estudante surdocego.

CAPÍTULO 1

O PLANO DE VOO: METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Nenhuma viagem de avião (pesquisa) se concretiza se não houver inicialmente um plano de voo (metodologia). Portanto, a preocupação inicial nessa pesquisa foi embasá-la metodologicamente a fim de que, por meio da abordagem e dos instrumentos escolhidos, a construção e a análise dos dados fossem fidedignas. Nesse sentido, esse capítulo apresenta a metodologia de cunho predominantemente qualitativo, sustentada pelos instrumentos metodológicos que coadunam com essa perspectiva, como: estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Apresenta, também, como se deu a construção e a análise dos dados.

É importante lembrar que a pesquisa foi baseada em um pressuposto, que desencadeou a questão central e as questões norteadoras que deram origem aos objetivos geral e específicos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Delineamento da Pesquisa

PRESSUPOSTO	
Estudantes surdocegos, mesmo inclusos, podem ser beneficiados com a aplicação do Currículo Funcional, uma vez que esse currículo possibilita que o estudante com deficiência seja funcionalmente independente em diversos contextos da vida.	
QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal?	Identificar como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal.
QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
O que está prescrito nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF que regem o Currículo Funcional no contexto da Educação Especial?	Analisar as orientações prescritas nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF que regem o Currículo Funcional no contexto da Educação Especial.
Como o currículo é praticado no atendimento ao estudante surdocego?	Identificar e analisar como o currículo é praticado no atendimento ao estudante surdocego.
Qual a percepção dos professores na função de guia-intérprete a respeito do currículo praticado para atender o estudante com surdocegueira?	Analisar a percepção dos professores na função de guia-intérprete a respeito do currículo praticado para atender o estudante com surdocegueira.
O currículo tal como está proposto favorece a aprendizagem e a autonomia do estudante surdocego?	Analisar se o currículo tal como está proposto favorece a aprendizagem e a autonomia do estudante surdocego.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.1 A abordagem qualitativa e o estudo de caso

A prática da pesquisa científica não é uma tarefa fácil, pois, além da apropriação de referências epistemológicas, ainda se exige do pesquisador “[...] aplicação de métodos e técnicas de investigação, adequados aos objetos de pesquisa” (SEVERINO, 2012, p. 87). Nesse sentido, faz-se necessário um amplo conhecimento sobre métodos e técnicas adequados para assegurar que os resultados da pesquisa sejam fidedignos.

A pesquisa foi ancorada numa abordagem predominantemente qualitativa que, na definição de Creswell (2007, p. 35),

[...] é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados.

A abordagem qualitativa oferece alguns métodos para se realizar pesquisa, dentre eles, o estudo de caso. Para André (2005, p. 34),

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

Ao jogar luz sobre o fenômeno estudado, passa a ser possível conhecer o objeto de estudo de maneira mais ampla e detalhada. A vantagem dessa estratégia de pesquisa está na possibilidade de aprofundamento, uma vez que os recursos estão concentrados no objeto (LAVILLE; DIONE, 1999). Nessa perspectiva, o estudo de caso foi o método escolhido para compreender melhor o objeto de pesquisa.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018 com sete professoras das escolas da SEEDF que atuam ou já atuaram como guias-intérpretes de estudantes surdocegos totais e parciais, pré-linguísticos e pós-linguísticos, matriculados nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal.

Das sete interlocutoras, seis estavam acompanhando algum estudante surdocego durante a realização das entrevistas e apenas uma não estava mais atuando como guia-intérprete, por estar desenvolvendo outra função na SEEDF.

Optou-se por entrevistar as professoras guias-intérpretes por entender que a percepção dessas profissionais traria uma grande contribuição para a pesquisa, pois são elas que estão diretamente ligadas ao currículo praticado e ao estudante surdocego.

Para preservar a identidade das guias-intérpretes entrevistadas, foram-lhes atribuídos os seguintes nomes fictícios: Hellen, Keller, Anne, Sullivan, Nice, Domitila e Sabrina. Os referidos nomes homenageiam pessoas que tiveram suas trajetórias de vida lidas à surdocegueira.

Hellen – Graduada em Letras. Professora efetiva da SEEDF. Tem oito anos de experiência como guia-intérprete. Conheceu a surdocegueira em um curso de formação continuada. Fez vários cursos na área da surdocegueira, ministrados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da educação (EAPE). Atualmente está acompanhando uma aluna surdocega pré-linguística.

Keller – Graduada em Letras e Pedagogia. Professora efetiva da SEEDF. Participou do projeto piloto da SEEDF – criação da função professor guia-intérprete em 2005 –, por quatro anos, acompanhando um aluno surdocego pós-linguístico. O primeiro contato com a surdocegueira foi em 2005, num curso sobre surdocegueira ministrado pela EAPE. A opção de trabalhar com alunos surdocegos partiu do conhecimento obtido no curso e, também, por acatar a sugestão dos médicos para que evitasse esforçar a voz por causa de uma fenda na prega vocal. Atualmente não está atuando como guia.

Anne – Graduada em Pedagogia. Professora efetiva da SEEDF. Tem onze anos de experiência como guia-intérprete. Após fazer vários cursos na área da surdez e trabalhar com alfabetização de alunos surdos, teve a oportunidade de fazer cursos na área da surdocegueira, também ministrados pela EAPE. Foi convidada pela itinerante de surdocegueira para trabalhar com uma aluna de seis anos no Jardim de Infância. Trabalhou com um outro aluno surdocego também no Jardim de Infância. Depois acompanhou uma aluna na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente atende dois alunos surdocegos na 1ª etapa do 1º segmento e 2º segmento.

Sullivan – Graduada em Pedagogia e Letras. Professora efetiva da SEEDF. O trabalho como guia-intérprete é recente, com menos de um ano. Apesar de se identificar mais com alunos surdos, resolveu aceitar o desafio de trabalhar como guia-intérprete por entender que será uma experiência nova e de crescimento para ela e para o aluno.

Nice – Graduada em Pedagogia. Professora efetiva da SEEDF. Atua como guia-intérprete já há onze anos. A escolha para trabalhar com estudantes surdocegos partiu de um curso ministrado pela EAPE. Mesmo depois do curso, continuou trabalhando na área da surdez. Posteriormente, aceitou o desafio de trabalhar com um aluno surdocego no 1º ano do Ensino Médio. Depois foi convidada para alfabetizar um aluno surdocego, o qual acompanha atualmente, totalizando um período de oito anos como guia do mesmo aluno.

Domitila – Graduada em Pedagogia. Atua com alunos surdocegos há dez anos, na maior parte do tempo na cidade do Rio de Janeiro – RJ. Atualmente trabalha como professora de contrato temporário na SEEDF. Foi motivada a trabalhar com alunos surdocegos depois de passar pela experiência frustrante de não conseguir ajudar uma aluna cega em uma escola no Paraná. Após voltar para o Rio de Janeiro, teve a oportunidade de aprender o Braille no Instituto Benjamin Constant. Após fazer uma especialização, fez um concurso para professor temporário e passou a atuar nesse Instituto e lá teve a oportunidade de lidar com várias deficiências, entre elas a surdocegueira.

Sabrina – Graduada em Pedagogia. Professora efetiva da SEEDF. Tem experiência como guia-intérprete há sete anos, atendendo estudantes surdocegos pré-linguístico e pós-linguístico. Depois de cursar uma Pós-Graduação em Educação Inclusiva, foi convidada pela itinerante de surdocegueira para trabalhar com estudantes surdocegos.

Quadro 2 – Resumo das características das sete interlocutoras da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Formação	Tempo de atuação na SEEDF	Tempo de atuação como guia-intérprete	Regional de Ensino
Hellen	F	Letras	18 anos	8 anos	Ceilândia
Keller	F	Letras/Pedagogia	21 anos	4 anos	Plano Piloto
Anne	F	Pedagogia	21 anos	11 anos	Plano Piloto
Sullivan	F	Pedagogia/Letras/Libras	6 anos	1 ano	Taguatinga
Nice	F	Pedagogia	24 anos	11 anos	Ceilândia
Domitila	F	Pedagogia	Não informado	10 anos	Plano Piloto
Sabrina	F	Pedagogia	11 anos	8 anos	Plano Piloto

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode-se identificar, a maioria das guias-intérpretes atuam há no máximo onze anos na educação do estudante surdocego, o que permite interpretar que a inclusão do estudante com surdocegueira nas escolas públicas do Distrito Federal é bem recente. O tempo de atuação também está associado às alterações legais com relação ao atendimento ao estudante surdocego, como apontado por Cader-Nascimento (2010, p. 185):

[...] no sentido de garantir a permanência do surdocego no contexto escolar e seu acesso às informações veiculadas no espaço institucional a SEEDF desenvolveu em 2005, com vigência em 2006, um projeto piloto na área da surdocegueira. Promoveu a inclusão de surdocegos em salas regulares, com a presença do guia-intérprete.

As sete guias, quanto à formação inicial, ou seja, “[...] a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência na educação básica” (BORGES, 2012, p. 53), voltaram-se para a docência, seja no curso de Pedagogia – primeira graduação para cinco delas – seja na licenciatura, duas cursaram Letras. É possível identificar, ainda, que uma delas tem Pedagogia como segunda graduação. Os dados remetem às reflexões de Borges (2012, p. 50), que considera que “[...] a docência requer conhecimentos profissionais específicos, de base científica, teórica e metodológica, que se configuram no campo da organização do trabalho pedagógico: didática, currículo e avaliação”. Provavelmente, por isso a formação inicial em Pedagogia seja tão importante e tão procurada pelos professores, inclusive por aqueles que já fizeram uma formação inicial numa área específica e sentiram a necessidade de cursar Pedagogia para melhorar a prática pedagógica.

Ao responderem sobre a escolha de trabalhar na área da surdocegueira, as guias-intérpretes indicaram a formação continuada como possibilidades para novas descobertas e novos desafios. Para Borges (2012, p. 54), “[...] a continuidade nos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente”.

1.2 A construção dos dados: procedimentos, instrumentos, materiais e equipamentos

A construção dos dados iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, buscando perpassar por reflexões e fundamentações teóricas a respeito do objeto estudado. Posteriormente, reuniu-se documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que regem a Educação Especial a fim de analisar as informações pertinentes ao objeto central de pesquisa.

A análise documental foi imprescindível para entender quais as orientações, nos documentos oficiais do MEC e da SEEDF, que regem as prescrições curriculares para a Educação Especial e para o Currículo Funcional. Tal tarefa exigiu um olhar analítico desses documentos. Segundo Apple (2006, p. 198),

[...] De particular importância para a pesquisa curricular e para outras pesquisas educacionais e para a avaliação é, então, argumentar contra a tentação de *usar de maneira acrítica estatísticas oficialmente coletadas baseadas naquelas categorias oficialmente definidas que estão, com frequência, prontamente disponíveis*. Em vez disso, questão mais fundamental a se fazer é ‘Que pressupostos ideológicos subjazem aos construtos nos quais esses dados foram gerados’. (grifo nosso)

A “*Radiografia Curricular*”, instrumento de pesquisa elaborado pela Prof.^a Dra. Livia Freitas Fonseca e utilizado para orientar o trabalho final realizado no 2º semestre/2017 da disciplina “Currículo: Fundamentos e Concepções”, foi um dos instrumentos aplicados na análise mais aprofundada dos documentos.

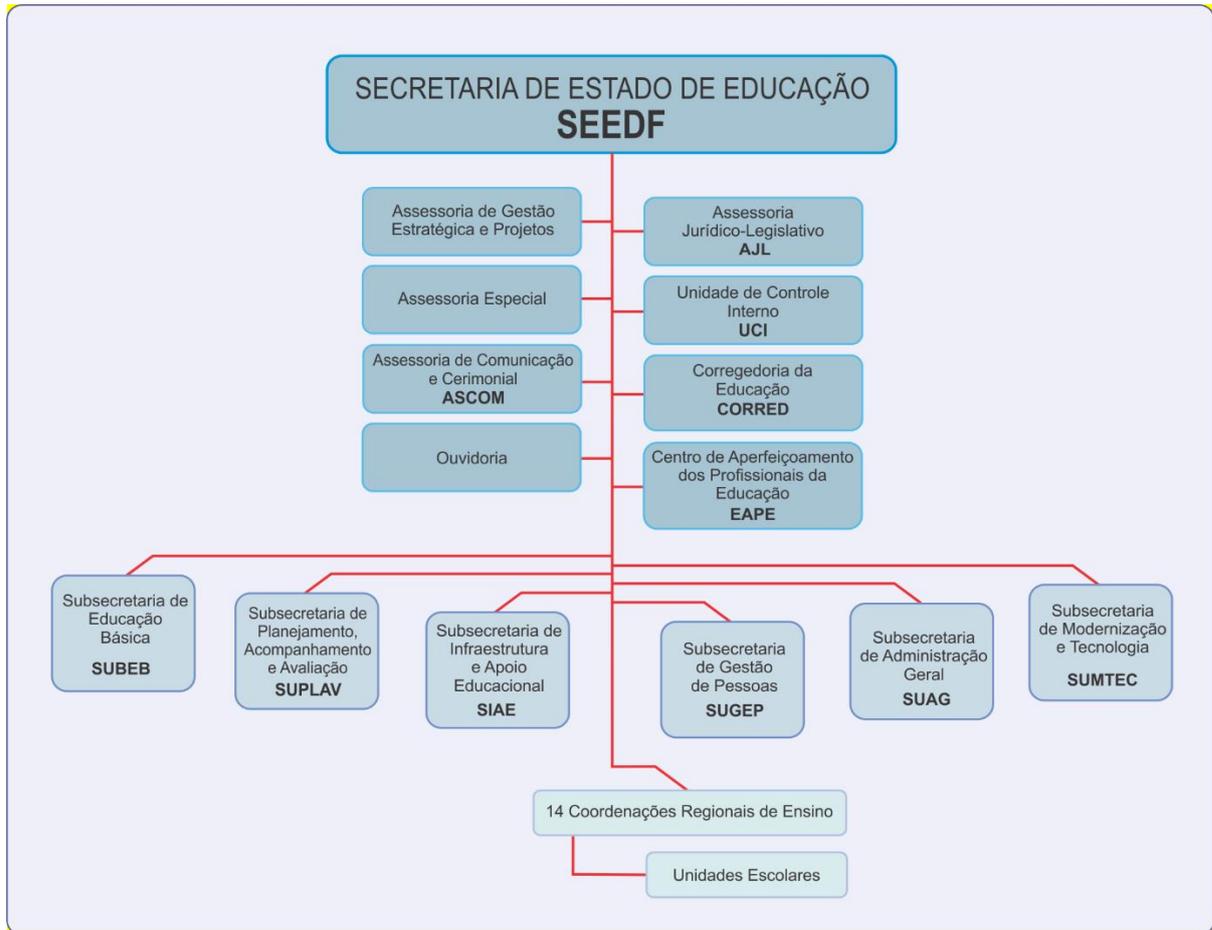
Os documentos estudados e interpretados foram: a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases Nacional; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2008); o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal da rede pública de ensino da SEEDF (2014): pressupostos teóricos e Educação Especial; as Orientação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2010); e o Parecer nº 127/2009 - CEDF, que aprova a matriz curricular da Educação Especial.

O campo de pesquisa não é um campo isolado, mas emerge de outros contextos, sendo muitas vezes necessário abordar estatísticas oficiais para contextualizar a pesquisa. Em seguida, após a análise documental, foi feito um levantamento na Diretoria de Educação Especial (DIEE) para identificar as escolas públicas do Distrito Federal que prestam atendimento aos estudantes com surdocegueira.

1.3 O contexto da pesquisa

A rede pública de ensino do Distrito Federal é organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que conta com a estrutura disposta na Figura 1.

Figura 1 – Organograma da SEEDF



Fonte: SEEDF (2019). Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/1305-2/>. Acesso em: 04 fev. 2019.

Essa estrutura organizacional, conforme anunciada nos documentos institucionais analisados, apresenta, em sua missão, a intenção de proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, assegurando a universalização do acesso à escola, e, como função social, oferecer uma educação de qualidade, garantindo êxito do processo de ensino-aprendizagem e igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Para garantir que se cumpra a missão e a função social, a SEEDF atende os estudantes matriculados nas várias etapas e modalidades das escolas públicas e conveniadas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Segundo o Censo Escolar 2018⁴, além dos estudantes sem deficiência matriculados na rede pública, a SEEDF contava com 4.881 estudantes com deficiência e/ou Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) matriculados em Classe Especial e em Instituição Educacional exclusivamente especializada, e 9.892 estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação matriculados em classe comum, ou seja, em escolas inclusivas.

⁴ Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 04 fev. 2019

Esses estudantes estão matriculados em escolas que estão distribuídas por 14 unidades de Coordenação Regional de Ensino (CRE). As diversas modalidades, entre elas a Educação Especial, estão contempladas em diferentes números de escolas que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Diante dessa realidade, buscou-se saber a quantidade de estudantes surdocegos matriculados na rede de ensino, porém a surdocegueira não apareceu nas estatísticas. Pode-se inferir, portanto, que ainda falta um reconhecimento da surdocegueira como deficiência única.

A Diretoria de Educação Especial disponibilizou um quadro com dados precisos de 2018 sobre os estudantes com surdocegueira matriculados em diferentes escolas do DF, a seguir:

Quadro 3 – Quantitativo de estudantes surdocegos matriculados nas escolas do DF

CRE	UE	Quantidade de Estudantes
Plano Piloto e Cruzeiro	CEEDV/CAS	3
Plano Piloto e Cruzeiro	CEEDV	11
Plano Piloto e Cruzeiro	Setor Leste	1
Plano Piloto e Cruzeiro	CESAS	1
Plano Piloto e Cruzeiro	CAS	1
Taguatinga	Escola Bilíngue	4
Ceilândia	CEF 07	2
Ceilândia	EC 48	1
Planaltina	CEF 01	1
Planaltina	CEM 02	1
Sobradinho	CEM 01	1
Sobradinho	EC 15	1
Total		28

Fonte: Elaborado pela autora com dados cedidos pela Diretoria de Educação Especial.

Conforme mostra o Quadro 3, em 2018, a Secretaria de Educação do Distrito Federal atendeu um total de 28 estudantes surdocegos, dos quais apenas 14 estão em classes comuns inclusivas e desses somente sete são acompanhados por guia-intérprete. Os outros 14 estudantes são atendidos para reabilitação pelo Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) e pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS), em que uma única professora na função de guia-intérprete presta atendimento em turnos de 45 min por aluno, e, assim, desenvolve atividades voltadas para incluir ou fortalecer o processo de inclusão na rede regular, bem como promove a inserção desses estudantes no mundo do trabalho.

Existem casos que o surdocego não necessita da guia-intérprete, apenas do apoio do intérprete e da sala de recursos. Outros casos demandam o atendimento do guia-intérprete, bem como precisa ser inserido nos atendimentos complementares de orientação e mobilidade e atividades da vida diária oferecidos pelos profissionais da área de deficiência visual. (CADER-NASCIMENTO, 2010, p. 185).

Após o levantamento realizado, identificou-se em quais escolas os guias-intérpretes educacionais estavam lotados. Ao serem contatados por telefone, as entrevistas semiestruturadas foram previamente agendadas com os participantes, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um.

1.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), foi realizada com os professores/guias-intérpretes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...). Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. [...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Primeiramente, houve uma consulta sobre a disponibilidade das guias-intérpretes para responderem a uma entrevista semiestruturada. Foi comunicado que as entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição e análise dos dados e que as informações coletadas seriam utilizadas com finalidades acadêmicas de sistematização de dados. Foi assegurado o mais rigoroso sigilo sobre a identificação da pessoa entrevistada.

As entrevistas foram realizadas em locais previamente combinados de acordo com a disponibilidade de cada guia-intérprete. O roteiro (Apêndice A) foi composto por perguntas semiestruturadas e abertas, a fim de compreender as concepções dos participantes a respeito da surdocegueira e do currículo praticado para esses estudantes. A entrevista foi organizada em quatro blocos. O primeiro bloco com perguntas voltadas para a atuação, o segundo bloco sobre a surdocegueira, o terceiro bloco com foco no currículo e no Currículo Funcional e o quarto bloco com perguntas a respeito da formação docente para trabalhar com surdocegos.

Cabe ressaltar que a escolha dessa técnica se justificou pelas vantagens que ela oferece. A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador explicitar e reformular algumas questões

no decorrer da entrevista; possibilita um contato mais íntimo entre pesquisador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes; e permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Inicialmente, houve uma apresentação da pesquisadora e da pesquisa e esclarecimento sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Em seguida, houve a assinatura do TCLE pela professora/guia-intérprete entrevistada e a verificação da concordância com a forma de registro da entrevista, uma vez que foi necessário registrar as informações por meio de gravação de áudio.

1.5 Procedimentos de análise de dados

A pesquisa em questão foi orientada, parcialmente, pela Análise de Conteúdo, de Bardin (1995), para analisar os dados construídos no decorrer da pesquisa de campo, a fim de interpretar o material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva e sistemática. A Análise de Conteúdo, aqui, é entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1995, p. 31).

A autora Bardin (1995) ainda complementa o conceito ao descrever a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. Além disso, corrobora que “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1995, p. 32).

Nesse sentido, foi realizada a Análise de Conteúdo para interpretar os dados qualitativos obtidos por meio dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 2

SOBREVOANDO CONTEXTO DA SURDOCEGUEIRA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a deficiência a partir do modelo social. Além disso, destaca que a surdocegueira é uma deficiência única que exige um atendimento individualizado e trata de classificação, causas e principais sistemas de comunicação. O texto a seguir apresenta a educação da pessoa surdocega no Brasil com foco no Distrito Federal.

2.1 A deficiência a partir dos modelos médico e social

A forma como as pessoas são descritas influencia fortemente o pensamento e a atitude que se tem sobre elas e como a sociedade responde a elas. Durante um longo período do pensamento ocidental, as pessoas com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, ou seja, pessoas com deficiência eram vistas como inválidas, anormais e desprovidas da graça divina. Por serem vistas dessa forma, muitas delas eram sacrificadas ou abandonadas em instituições segregadas. Essas pessoas eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social. Essa história de segregação foi sobreposta pela entrada da narrativa biomédica, que passou a ver essas pessoas como portadoras de uma patologia e que, por isso, precisavam ser diagnosticadas e tratadas. A compreensão da deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ficou conhecido como o Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

O modelo médico, vigente desde meados do século XX, considerava apenas a lesão que resultava na deficiência. A pessoa com deficiência era vista como alguém que precisava de tratamento ou reabilitação. Para Bampi, Guilherm e Alves (2010, p. 3), “[...] o modelo médico, ainda hegemônico, aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência”. Essa concepção visa o tratamento, a adaptação ou a mudança de comportamento da pessoa com deficiência.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 68), no modelo médico, a deficiência passa a ser compreendida como um corpo com impedimentos que deve ser cuidado e tratado por meio de técnicas de reabilitação oferecidas com intuito de reverter ou atenuar os sinais de

anormalidade. Para os referidos autores, “[...] a entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre o normal e o patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delinea quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência”. Nesse modelo, a deficiência é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente.

Em confronto com tal perspectiva, a partir dos anos 1960, houve o crescimento social de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade, favorecendo mudanças na concepção da deficiência. Os movimentos sociais contribuíram no sentido de fortalecer o modelo social da deficiência. Esses movimentos nasceram e foram promovidos pelas próprias pessoas com deficiência que passaram a reivindicar seus direitos (MALDONADO, 2013).

O modelo social fez uma distinção entre deficiência e incapacidade, desafiou a ideia de deficiência como *déficit* pessoal ou condição trágica e apontou a deficiência como o produto de uma relação entre indivíduos e seus ambientes. A partir dessa perspectiva, o problema da deficiência não está no sujeito, mas na sociedade que o rodeia, no contexto que o aceita ou o rejeita (MCDONNELL, 2016; MALDONADO, 2013). Ou seja, a limitação não está no sujeito, mas a deficiência é gerada num contexto que não é acessível.

Nessa direção, Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 560) destacam que, no modelo social,

[...] a deficiência deixa de ser compreendida a partir de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal, e passa a ser também um campo das humanidades.

Essa concepção enfatiza a reabilitação de uma sociedade que deve ser concebida e desenhada para atender às necessidades de todas as pessoas, administrando as diferenças e incluindo a diversidade (MALDONADO 2013).

A partir do modelo social, as teorias a respeito da construção histórica de opressão vivida pelas pessoas com deficiência foram revisitadas. As ciências humanas e sociais passaram a contribuir grandemente ao propor estudos sobre a temática. Diante desses avanços, marcos legais e acordos internacionais possibilitaram a mudança na concepção de deficiência.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva a funcionalidade. Esse modelo é baseado em uma abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72), a CIF surge após um longo processo de reflexão sobre os limites e as potencialidades dos modelos biomédico e social da deficiência. Para os autores, “[...] a proposta do documento é lançar um vocabulário biopsicossocial para a descrição dos impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais e da participação”.

Para Bampi, Guilherm e Alves (2010), o modelo CIF está baseado na funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. Esse modelo incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social, razão pela qual distancia-se do modelo biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção. Os referidos autores apontam que a deficiência e a incapacidade, segundo os conceitos apresentados na classificação, não são apenas uma consequência das condições de saúde/doença, mas são determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social. A CIF, portanto, permite não só medir o estado funcional dos sujeitos, como também permite avaliar as condições de vida e fornece subsídios para políticas de inclusão social.

A partir desses avanços, marcos legais e acordos internacionais, a concepção de deficiência foi sendo revista. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), em consonância com a CIF, e como resultado das discussões internacionais entre os modelos biomédicos e social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimento. Para os referidos autores, a Convenção não ignora as especificidades corporais e suas expressões.

A Convenção foi construída a partir de um amplo diálogo entre a Organização das Nações Unidas (ONU) e organizações da sociedade civil, especialmente de pessoas com deficiência. Essa Convenção é considerada um marco político e jurídico, visto que, além de garantir os direitos dessas pessoas, também amplia o debate sobre a concepção de deficiência. O Decreto Legislativo nº 186/2008 incorpora a Convenção ao ordenamento jurídico brasileiro como emenda supraconstitucional (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Em seu contexto, uma das questões mais importantes trazidos a lume foi a consolidação de um novo paradigma sobre pessoas com deficiência: construído com participação social e negociação intensa entre os governos, a Convenção faz a transposição do olhar da exigência da normalidade dos padrões das ciências biomédicas para a celebração da diversidade humana. (LOPES, 2014, p. 26).

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência define, em seu 1º artigo, que:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

A partir do conceito apresentado, pode-se considerar que o documento traz uma visão diferenciada em relação à visão do modelo biomédico.

A Convenção é regida por oito princípios que norteiam a elaboração de todo texto. Entre eles estão: o respeito inerente à dignidade, a autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas, e a independência das pessoas; a inclusão e a participação plena e efetiva na sociedade; a igualdade de oportunidades e a acessibilidade. Esses princípios exercem um papel decisivo na inclusão das pessoas com deficiência de forma plena. Para a Convenção, a deficiência é assumida como um desafio de justiça e as barreiras são identificadas como as principais causas das desigualdades sofridas.

No caso da surdocegueira, a inacessibilidade é vivenciada de diversas maneiras: inacessibilidade na comunicação, no ambiente, na locomoção e no currículo. Nesse contexto, ganha vital importância ampliar o conhecimento e as discussões a respeito da surdocegueira a partir do modelo social.

2.2 Surdocegueira: conceito, classificação e etiologia

Apesar do enfoque dado anteriormente para o modelo social da deficiência, a concepção da surdocegueira tem sido ancorada no modelo biomédico ainda nos dias de hoje. Durante muito tempo, a dupla perda sensorial concomitante caracterizou-se a partir da limitação e da incapacidade e não a partir da compreensão das possibilidades, potencialidades e singularidades das pessoas surdocegas. No entanto, com a concepção do modelo social da deficiência, a importância e a singularidade de cada indivíduo tornaram-se primordiais. A ênfase no indivíduo e em sua singularidade é essencial quando indivíduos com surdocegueira estão sendo considerados.

A ênfase na pessoa com deficiência não significa fechar os olhos para as especificidades corporais, pois a própria Convenção reconhece os “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2009). Dessa forma, é importante conhecer o que é a surdocegueira e como ela se constitui na formação do indivíduo.

Muitas pessoas nasceram surdocegas, porém, a surdocegueira não é uma deficiência comum, sendo poucas discussões encontradas a seu respeito. Apesar de Isabel Amaral (2002, p. 122) afirmar que “[...] é difícil encontrar uma definição que cubra totalmente os significados

de surdocegueira”, os profissionais que atuam nessa área e os órgãos que elaboram as políticas públicas para esses sujeitos têm buscado o aperfeiçoamento dessa definição.

Assim, para compreender o que é surdocegueira, faz-se necessário, primeiramente, entender sobre sua grafia. A palavra “surdocego”, sem o hífen, surgiu em 1991, a partir das discussões de Salvatore Lagati, para quem a surdocegueira é uma deficiência que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. A palavra sem hífen indica uma condição única e diferente, sendo o impacto da perda dupla, multiplicativo e não aditivo, enquanto o termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira (BRASIL, 2010; GRUPO BRASIL; ABRASC, 2007; MAIA; ARÁOZ, 2001).

Após explicar sua proposta e receber retorno positivo de trinta agências ao redor do mundo que atendiam pessoas com surdocegueira, Lagati apresentou essa informação na Conferência Mundial de Orebro, Suécia. A partir de 1993, as publicações das instituições que atendiam pessoas surdocegas passaram a usar o termo “surdocego” (BRENNER; TURECK, 2009; MASINI et al., 2007).

A pessoa surdocega é uma pessoa singular, única e com características próprias, pois, por falta de dois sentidos muito importantes – visão e audição –, apresenta necessidades bem peculiares e diferentes daquelas apresentadas por pessoas que sofreram a perda de apenas um desses sentidos.

Enquanto o sujeito surdo estabelece interações com o meio através do campo visual-espacial e a pessoa cega interage pelo campo auditivo-temporal, a pessoa surdocega necessita dos outros sentidos e de formas peculiares de comunicação para interagir em seu contexto social. O tato, o olfato e o paladar são os sentidos que ficam como fonte de informações para a criança surdocega, eles têm um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades, desde as cotidianas às mais complexas, e de aprendizagem. Assim, a aprendizagem passa a depender quase que exclusivamente desses sentidos (MAIA; ARÁOZ, 2001; MELLO; BERNARDO, 2013; CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Para McInnes (1999), a surdocegueira é reconhecida como uma deficiência única que afeta o desenvolvimento, a socialização e a comunicação do indivíduo e, por isso, requer uma abordagem que difere significativamente daquelas usadas com indivíduos surdos, cegos ou com deficiência múltipla, daí a sua singularidade que demanda um processo pedagógico ainda mais cuidadoso e diferenciado.

Nessa direção, Cambruzzi e Costa (2016) ampliam o debate mostrando que, por se constituir uma deficiência única e não a somatória de duas deficiências sensoriais, não se pode

pensar na junção de duas metodologias para o seu ensino: uma para surdo e outra para cego. Esse entendimento nos provoca, enquanto docentes e pesquisadores do campo, a pensar e agir com muita criatividade e disposição para lidar com situações adversas que os contextos social e pedagógico tanto demandam da nossa profissão. Um grande e importante desafio.

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial e a Associação Brasileira dos Surdos e Cegos (ABRASC), relevantes instituições de apoio ao surdocego, definem a surdocegueira como “[...] uma condição em que se combinam transtornos visuais e auditivos que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem” (2007, p. 32).

A perspectiva dos autores a respeito da surdocegueira como deficiência única é encontrada nas falas das guias entrevistadas: “[...] a condição da surdocegueira, realmente, é única. É preciso ter um vínculo muito forte para perceber quem realmente é o surdocego (...) não podemos pensar em um atendimento voltado apenas para surdos ou só para cegos (...) o aluno surdocego é único, a surdocegueira é muito particular” (Hellen); “[...] o surdocego é o aluno que não consegue ver e não consegue ouvir (...) alguns têm resíduo auditivo ou visual (...) é um pessoa que tem muita dificuldade de acessar o mundo como qualquer pessoa sem deficiência acessa” (Anne). Nice, ainda nessa direção, relata: “[...] eu fico um tanto quanto confusa, porque, apesar da surdocegueira ser uma condição única, você vê um aluno surdocego que tem muita característica de surdo e vê outro que tem muita característica de cego”. Pode-se inferir, portanto, que a surdocegueira é uma deficiência única, mas ela se manifesta em sujeitos que são complexos.

A percepção das guias-intérpretes entrevistadas acerca do estudante com surdocegueira, em sua totalidade, destacam o potencial desse sujeito apesar da sua limitação: “[...] é uma pessoa cheia de potencial, que tem várias possibilidades e que precisa simplesmente de adequação para se desenvolver” (Keller); “[...] é uma pessoa que tem suas limitações, mas tem também todas as condições possíveis e imagináveis para ter acesso ao conhecimento” (Sullivan). Na visão da Domitila, o estudante surdocego “[...] tem limitações, mas tem capacidade de realizar muitas coisas, basta ter as estratégias corretas e um atendimento individualizado”.

Pode-se, portanto, depreender que o estudante surdocego é capaz, mas, por causa da limitação imposta pelo corpo, ele necessita de adequação e de um atendimento voltado para sanar as dificuldades enfrentadas. Essa perspectiva reforça as afirmações de McInnes (1999), quanto à necessidade de desenvolver abordagens específicas para que o aluno surdocego desenvolva o seu potencial e tenha as mesmas oportunidades dos outros alunos, e de Isabel

Amaral (2002), ao mostrar que o estudante surdocego tem necessidades específicas e muito individuais, o que faz com que necessite de abordagens individualizadas.

O atendimento específico e as abordagens individualizadas são, realmente, importantes, mas não se deve esquecer que, ao considerar o modelo social, o desafio está em eliminar as barreiras existentes para que o aluno tenha as mesmas oportunidades dos outros.

Um aspecto importante que se constitui no desenvolvimento da pessoa surdocega está na forma de classificar a surdocegueira, entre elas: a surdocegueira congênita, quando a pessoa, por várias causas, nasce surdocega; ou adquirida, quando adquirem a surdocegueira por motivo de acidente ou doença. Essa classificação deve ser apreendida e refletida na metodologia de ensino e aprendizagem, tanto nos processos de formação docente quanto na elaboração de materiais didáticos, pois as diferentes experiências desses sujeitos implicam diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, dependendo da idade em que a surdocegueira se estabeleceu, é possível classificá-la segundo o período de aquisição linguística, assim, há surdocego pré-linguístico, quando a pessoa nasce com surdocegueira ou a adquire ainda bebê, antes da aquisição de uma língua, e o surdocego pós-linguístico, que sofre a perda visual e auditiva posteriormente à aquisição de uma língua, seja essa oral ou sinalizada (CAMBRUZZI; COSTA, 2016; AMARAL, I., 2002).

Os surdocegos pós-linguísticos podem ser pessoas com deficiência auditiva ou surdas que manifestaram baixa-visão ou cegueira; pessoas com deficiência visual ou cegas que manifestaram a deficiência auditiva ou a surdez; ou, ainda, pessoas nascidas com audição e visão normais que adquiriram a surdez e a cegueira. Como exemplo de tipos de surdocegueira em relação aos graus de comprometimento e ao momento de manifestação, Cader-Nascimento (2012, p. 148-149) cita as seguintes situações:

- a) Surdez moderada associada à cegueira (congênita ou adquirida);
- b) Surdez moderada associada à baixa visão (congênita ou adquirida)
- c) Surdez severa associada à cegueira (congênita ou adquirida)
- d) Surdez severa associada à baixa-visão (congênita ou adquirida)
- e) Surdez profunda associada à cegueira (congênita ou adquirida)
- f) Surdez profunda, cegueira e deficiência física (congênita ou adquirida).

Cader-Nascimento e Costa (2007) apresentam uma aprofundada e significativa discussão a respeito das classificações e apontam uma lacuna na forma como elas são apresentadas por Dinsmore e Jordan. As referidas autoras destacam que, embora cada um apresente formas diferentes de classificar, é consenso entre eles que a classificação da

surdocegueira refere-se ao período de seu surgimento, pré ou pós-linguístico. E, ainda, atentam para a necessidade de preencher essa lacuna estabelecendo

[...] pesquisas que delimitem critérios mais objetivos, tais como: grau de surdez, período de surgimento, especificidade da perda visual, presença ou ausência de comprometimentos associados, eficiência visual e desempenho em atividades físicas, cognitivas, sociais, comunicativas e de autocuidado. Assim, talvez seja possível contribuir para uma classificação mais próxima do real, abordando aspectos sensoriais e educacionais. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2007, p. 30).

Conforme as referidas autoras, “[...] Independente do momento em que surge, pré-linguístico ou pós-linguístico, a surdocegueira altera o processo de desenvolvimento da pessoa, fazendo com que ela necessite de atendimento especializado” (*Ibidem*, p. 30).

Essa classificação é reconhecida pelas interlocutoras dessa pesquisa ao relatarem a respeito dos alunos que elas atendem: “[...] *cada aluno surdocego é único e exige um atendimento diferenciado. Por exemplo: o aluno surdocego pré-linguístico exige um trabalho bem voltado para a comunicação (...) acho que é mais difícil acessar o mundo desse aluno, mas, se ele é pós-linguístico e já domina alguma forma de comunicação, o trabalho com certeza é mais fácil*” (Hellen); “[...] *tenho uma aluna que é surda profunda com baixa visão e está perdendo mais ainda a visão*” (Anne) e “[...] *meu aluno nasceu cego e está perdendo a audição, ele é considerado um surdocego pós-linguístico*” (Nice).

As causas da surdocegueira podem estar relacionadas a doenças, acidentes ou síndromes. As mais comuns são: anomalias de desenvolvimento, infecções transplacentárias e neonatais, prematuridade, traumatismos e síndromes: Usher, Down ou Trissomia 21, Kers-Sayre, Refsum, Osteogênese imperfeita, entre outras. A rubéola e o citomegalovírus são duas patologias que levam, também, à surdocegueira, quando a mulher for infectada no primeiro trimestre de gravidez (CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Independente desses elementos considerados classificatórios sobre a deficiência, é sabido que todas as pessoas têm direito à plena e efetiva participação na sociedade brasileira, com igualdade de oportunidades, autonomia e liberdade. No caso da pessoa com surdocegueira, a comunicação é essencial para que esses direitos possam ser garantidos.

2.3 Comunicação

A comunicação é um processo de interação social entre duas ou mais pessoas que se desenvolve desde o nascimento. É através dela que os seres humanos constituem seu desenvolvimento social, cognitivo e estabelecem as formas de aprendizagem. Sem os meios adequados de comunicação, a interação das pessoas surdocegas estará gravemente comprometida.

A comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo. Segundo Cambruzzi e Costa (2016), a comunicação não verbal está associada a uma vasta gama de fenômenos, desde a expressão facial e os gestos até o teatro, a música, a mímica e a dança. Pode-se incluir, ainda, na comunicação não verbal, agitar as mãos; postura; sorrisos, gestos e respiração. Cada pessoa adotará uma forma de se expressar para transmitir algo. As referidas autoras apresentam a comunicação receptiva, que é o processo de receber e compreender mensagens, e a comunicação expressiva, que implica enviar uma mensagem à outra pessoa para fazer com que algo aconteça ou deter algo que já está acontecendo, como importantes para que o contato ocorra efetivamente.

Apesar de ser considerada essencial na vida de qualquer ser humano, a comunicação é a maior dificuldade enfrentada pela pessoa surdocega, visto que nenhum contexto natural de desenvolvimento da comunicação estará disponível para esse sujeito, principalmente quando se trata do surdocego pré-linguístico. Essa dificuldade foi relatada pelas interlocutoras da pesquisa: “[...] a maior dificuldade deles é a comunicação. A maneira de comunicar é muito importante. O meu aluno, por causa da atrofia, nem sempre podia usar o Braille e aí eu ensinei o alfabeto manual. No início ele era muito resistente, mas depois ele agradeceu (...) hoje, quando encontro com ele e o vejo se comunicando e utilizando o que eu ensinei, é muito gratificante” (Keller); “[...] eles não podem ficar isolados do mundo, eles não podem ficar sem se comunicar (...) se eles não conseguirem se comunicar como eles vão aprender? Como eles vão interagir?” (Hellen); “[...] a maior dificuldade é a comunicação e o acesso à informação” (Anne); “[...] o mundo é muito visual, muito auditivo e aí a maior dificuldade da pessoa surdocega é a comunicação” (Sabrina). As falas corroboram e reforçam as afirmações de Cambruzzi e Costa (2016), de que crianças surdocegas têm dificuldade em se comunicar e, por isso, tornam-se incapazes de se aventurar em descobertas, e de Isabel Amaral (2002, p. 123), de que “[...] os problemas de desenvolvimento e educação dessa população dizem

principalmente respeito a dificuldades na comunicação (...) com sérias consequências na motivação e aprendizado (...) dificuldade extrema em interagir com as pessoas e com o ambiente”.

Nas palavras de duas guias-intérptes, indicadas a seguir, é possível identificar como as dificuldades vivenciadas pela pessoa com surdocegueira são maximizadas pela dificuldade enfrentada por esse indivíduo de se comunicar: “[...] a interação com o mundo é limitada pela falta da comunicação” (Hellen); [...] o surdocego precisa se pertencer de alguma forma, se sentir incluído, estar ali no ambiente da escola se sentindo aluno, interagir com os outros e isso só é possível por meio da comunicação” (Keller).

Embora a dificuldade de se comunicar tenha sido apontada como um dos principais problemas enfrentados pelos estudantes surdocegos, outras dificuldades foram apontadas pelas guias, como: a mobilidade, a dependência e a interação. “[...] o surdocego sozinho não consegue andar pela escola, não consegue se locomover para conhece o ambiente escolar, mas com o auxílio do guia, depois de algum tempo, ele consegue ter autonomia para fazer essas coisas” (Keller); “[...] o surdocego depende muito do guia-intérprete. Muitas vezes depende para ir ao banheiro, para comer (...) eu queria muito que ele tivesse mais autonomia” (Domitila); “[...] se não tiver o guia para mediar, o surdocego não consegue interagir com as outras pessoas” (Sabrina). Essas e outras dificuldades são apresentadas por McInnes (1999), segundo ele, falta de interação com o ambiente, dificuldade de se comunicar, longos períodos de isolamento, percepção distorcida do mundo, dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais e dificuldade de antecipar eventos futuros são alguns dos resultados mais sérios da perda do uso efetivo dos sentidos da distância.

As dificuldades relatadas são reais. É importante dar visibilidade a elas, pois fazem parte da experiência vivenciadas pelo estudante surdocego e, se não forem consideradas, esse sujeito continuará alheio ao mundo. No entanto, pode-se amenizá-las eliminando as diversas barreiras que são encontradas na sociedade e, em especial, na escola. A acessibilidade, como “medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação” (BRASIL, 2009), deve ser considerada para eliminar ou diminuir essas dificuldades.

Para os indivíduos com surdocegueira, geralmente, a informação recebida é incompleta ou distorcida pela falta de meios adequados de comunicação. Sem esses meios, o desenvolvimento cognitivo não ocorrerá, não por baixo potencial da pessoa surdocega, mas devido à falta das ferramentas de comunicação necessárias para perceber com precisão e responder de forma significativa ao meio ambiente. Portanto, deve-se ter sempre em mente que

o ensino voltado para esse sujeito deve priorizar o desenvolvimento de habilidades de comunicação, visto que sem comunicação não há aprendizagem.

É importante ressaltar que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência considera que:

[...] ‘Comunicação’ abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASIL, 2011, p. 26).

A comunicação e o aprendizado dos indivíduos surdocegos se dão, principalmente, por meio de Língua de Sinais em campo reduzido; Libras háptica e Braille manual ou tátil. Ainda é possível comunicar-se com uma pessoa com essa deficiência por meio de outros sistemas de comunicação, dependendo dos resíduos visuais ou auditivos que possui e de quando a surdocegueira foi adquirida. Alguns desses sistemas são descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Sistemas de comunicação

Sistema de Comunicação	Definição
Libras háptica	Um sistema que corresponde à recepção da língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas, adaptada tatilmente.
Braille manual	Utiliza-se o corpo da pessoa surdocega, especificamente a mão. A posição da mão é equivalente à letra “U” do alfabeto datilológico brasileiro. Marca-se os pontos do sistema Braille nas falanges dos dedos que representam a cela Braille. As letras são definidas por seis pontos combinados entre si.
Sistema datilológico tátil ou na palma da mão	Consiste em soletrar a mensagem apoiando cada uma das letras do alfabeto manual dos surdos sobre a palma da mão da pessoa surdocega. Para perceber os movimentos dos dedos, a pessoa com surdocegueira circunda, com a sua mão, a mão do interlocutor.
Escrita alfabética na palma da mão	Consiste em escrever a mensagem, preferencialmente com letras maiúsculas, com o dedo indicador do interlocutor no centro da palma da mão ou em outras partes do corpo da pessoa surdocega.
Tadoma	É a percepção oral por meio do tato. A pessoa surdocega coloca os dedos de uma ou duas mãos sobre o lábio inferior, o queixo e a garganta do interlocutor. Dessa forma, a pessoa surdocega conseguirá perceber os movimentos dos lábios e, também, as vibrações da voz.

Fonte: Cader-Nascimento (2010, 2012) e Cambruzzi; Costa (2016).

Aliados a esses sistemas de comunicação, podem ser utilizados também desenhos, cartão de comunicação, placas de comunicação, gestos naturais, objetos de referência, dramatizações, exemplificações das situações, uso do olfato, tato como uma forma de iniciar e manter o contato com o ambiente e a organização dele.

Segundo Cambruzzi e Costa (2016), o processo da comunicação inicial com a pessoa surdocega inicia-se com as formas mais simples (toque e movimento corporais), chegando às

formas simbólicas, como sistema Braille, Braille manual e Libras háptica, de acordo com a possibilidade cognitiva e motora do indivíduo. Os depoimentos colhidos mostram os sistemas de comunicação na prática em sala de aula: “[...] meu aluno utiliza o Braille e a fala ampliada para se comunicar (...) agora estou ensinando o Braille tátil” (Nice); “[...] ele usava o Braille, mas, devido à questão da artrite reumatoide, nem sempre ele conseguia usar a máquina Braille. Diante disso, precisei viabilizar formas de atendimento que atendesse à especificidade do meu aluno. Quando ele não conseguia usar a máquina, ele falava e eu transcrevia” (Keller); “[...] o meu aluno se comunica por meio da Libras no campo reduzido porque ele ainda tem resíduo visual” (Sullivan).

Segundo Cader-Nascimento (2012), os sistemas de comunicação foram adaptados à singularidade sensorial dos surdocegos. A autora exemplifica que a língua de sinais deixou de ser realizada no espaço delimitado entre a cabeça e o quadril para ser realizada no campo tátil motor; a simbologia Braille passou a acontecer por meio do Braille tátil, sistema em que as letras são soletradas em partes do corpo do receptor, geralmente nos dedos; e o processo de oralização e de leitura dos lábios, por meio de sua adaptação ao tato, criou o método conhecido por Tadoma, recurso que consiste na percepção tátil dos movimentos presentes no ato da fala.

A comunicação, portanto, é a principal maneira pela qual o estudante surdocego pode superar as dificuldades encontradas ao longo de seu percurso escolar. No entanto, faz-se necessário um parceiro de comunicação para que as mensagens sejam compreendidas. O termo “parceiro de comunicação” é utilizado por McInnes (1999) para referir-se a qualquer pessoa que esteja em posição de interagir com uma pessoa surdocega. Cabe a esse parceiro conhecer os sistemas de comunicação para utilizar a forma preferida pelo estudante surdocego. O professor na função de guia-intérprete educacional, geralmente, é esse parceiro de comunicação que contribui para que o estudante surdocego tenha maior autonomia e acesse à informação como os demais alunos.

2.4 O Guia-intérprete como mediador da inclusão do estudante surdocego

Para terem acesso à educação, ao lazer, ao trabalho, à vida social, entre outros, as pessoas surdocegas necessitam de formas específicas de comunicação e de um instrutor-mediador. Portanto, faz-se necessário o trabalho de um guia-intérprete, que é um profissional com formação específica e, principalmente, conhecedor das especificidades da surdocegueira.

É esse profissional que vai ser o facilitador, o mediador da interação do surdocego, tornando-o independente, tanto para se locomover como para se comunicar.

O guia-intérprete é um profissional capacitado que tem como função transmitir as informações, proporcionar a possibilidade de abstração dos acontecimentos e facilitar a movimentação e o deslocamento seguro da pessoa surdocega (GRUPO BRASIL; ABRASC, 2007).

Para Cambruzzi e Costa (2016), o guia-intérprete é importantíssimo na vida da pessoa com surdocegueira, pois é ele que conecta a pessoa ao seu ambiente. O seu papel vai além de uma mera comunicação, pois ele deve dominar os diferentes sistemas de comunicação para que as mensagens sejam interpretadas corretamente pela pessoa com surdocegueira.

Ainda segundo Cader-Nascimento (2010, 2012), é o guia-intérprete que realiza o intercâmbio do surdocego com seu ambiente, estimula e viabiliza sua participação nas situações do dia a dia e o ajuda a superar as barreiras de comunicação, orientação, mobilidade e no acesso às informações.

Para McInnes (1999), o mediador é aquela pessoa que conhece os meios de comunicação utilizados pelo surdocego e, juntamente com ele, viabiliza meios de desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais. O guia-intérprete, portanto, é essencial para que o aluno surdocego tenha acesso ao meio e participe efetivamente como sujeito que, independentemente da deficiência, é uma pessoa capaz.

Para Alsop e Mamer (2002 apud ALMEIDA; SOUZA, 2017, p. 75), o guia-intérprete é considerado um instrutor-mediador que tem as seguintes atribuições:

- Facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- Aumentar e tornar compreensível o acesso à informação;
- Facilitar a comunicação receptiva e expressiva por todas as formas, antecipando eventos futuros;
- Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa surdocega;
- Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- Facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- Promover a motivação para a participação nas atividades.

Importante ressaltar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência menciona que, para promover a acessibilidade, deve-se “[...] oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público” (BRASIL, 2009). Considerando esse contexto, pode-se inferir que a função

do guia-intérprete vai ao encontro da Convenção, visto que, é esse profissional que possibilita ao surdocego uma vida independente com acessibilidade nos diversos contextos.

2.5 O Guia-intérprete na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

O atendimento aos estudantes com surdocegueira na SEEDF efetivou-se no primeiro semestre de 1998, no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, mas foi somente em 2006, ao propor a inclusão educacional de dois estudantes surdocegos totais nas classes regulares, que a função do professor guia-intérprete foi criada. Inicialmente, em 2006, o serviço de guia-intérprete era previsto apenas para os estudantes com surdocegueira total. Em 2007, o serviço foi ampliado para estudantes surdocegos parciais com prognóstico de perda progressiva da visão. Assim, no Distrito Federal, o serviço foi ampliado para outras Coordenações Regionais de Ensino, conforme a demanda. Em 2010, após a aprovação da nova Orientação Pedagógica, ocorre a inserção na Estratégia de Matrícula de 2010, com vigência para 2011, da presença de um professor na função de guia-intérprete no CEEDV (CADER-NASCIMENTO, 2016).

O professor na função de guia-intérprete é essencial para a inclusão escolar do estudante com surdocegueira. Na fala de Hellen, é possível perceber essa importância: “[...] *o papel do guia-intérprete é fundamental para a inclusão do surdocego, sem o guia é quase impossível a interação desse aluno com os outros alunos e com os professores*”.

Ao serem abordadas sobre a atuação como guias-intérpretes, as entrevistadas enfatizaram sobre a importância da mediação do guia-intérprete para o desenvolvimento da autonomia do estudante com surdocegueira: “[...] *nós somos os mediadores do aluno*” (Hellen); “[...] *como guia-intérprete, eu sempre quis ser uma ponte para o meu aluno surdocego (...) eu sempre tentei ser um caminho, uma ajuda para que meu aluno chegasse ao encontro do que o professor propunha*” (Keller); “[...] *depois que ele começou a ser atendido por mim, consigo perceber esse crescimento dele em se posicionar, colocando as suas ideias, os seus desejos, o que não está bom e o que pode melhorar*” (Sullivan). Nessa mesma direção, outras guias enfatizam: “[...] *hoje ele está tendo mais autonomia, apesar da coordenação motora ser muito comprometida (...) o guia-intérprete tem um papel fundamental para que o surdocego tenha uma maior independência*” (Domitila); “[...] *minha atuação visava mais a busca por uma maior autonomia do aluno, ampliação de vocabulário, de conceitos,*

funcionalidades da vida diária e mobilidade” (Sabrina). Esses relatos vão ao encontro das considerações abordadas por Cambruzzi e Costa (2016) ao mostrarem que o guia-intérprete transmite informação à pessoa surdocega a fim de que ela tenha condição de decidir, fazer escolhas, compreender e estabelecer comunicação com outras pessoas que não conhecem os sistemas de comunicação.

A figura do guia-intérprete como mediador é relatada por duas interlocutoras. Para elas: *“[...] ninguém melhor do que o guia-intérprete para conhecer o seu aluno e saber até onde ele pode ir e ajudá-lo nas suas necessidades. Por isso, o papel do guia-intérprete é muito maior do que apenas guiá-lo” (Hellen); “[...] A figura do guia-intérprete é fundamental, porque um guia com um olhar sensível estará sempre viabilizando a interação do surdocego com o meio” (Sabrina); “[...] o meu papel é fazer a mediação do meu aluno com a escola, com os colegas, com as atividades sugeridas pelo professor (...) por exemplo: quando meu aluno faz um trabalho solicitado pelo professor e precisa explicar para a turma, eu fico ao lado dele para passar para ele as perguntas dos colegas e do professor (...) ele está perdendo a audição e para ele entender eu preciso falar bem alto e perto do ouvido dele (...) quando tem um passeio, estou sempre por perto para falar tudo o que está acontecendo ao redor dele” (Nice). Para McInnes (1999), a pessoa surdocega pode participar de qualquer atividade, desde que tenha um parceiro de comunicação que projete as experiências vivenciadas para promover o desenvolvimento do aluno. Além do parceiro de comunicação, é importante considerar, também, quais barreiras precisam ser removidas do ambiente para que esse sujeito tenha a garantia de um ambiente social acessível.*

Quando questionadas sobre como é o trabalho desenvolvido, as professoras relataram que acompanham os alunos nas salas regulares, fazem adaptação do material, transmitem o que está sendo ensinado do Português para a Libras háptica ou para outra forma de comunicação que é aceita pelo estudante surdocego e usam tecnologia assistiva de baixo custo. Essas funções são citadas por Cader-Nascimento (2010), para a autora, o desenvolvimento do estudante com surdocegueira dependerá do envolvimento do guia-intérprete educacional, mediador, e das tecnologias assistivas, artefatos culturais, envolvidos no processo pedagógico. Esse profissional precisa dominar os sistemas alternativos de comunicação e adequá-los à situação do aluno, possuir habilidades na leitura e escrita do Sistema Braille e conhecer as técnicas de adaptações de material de leitura (ampliação e alto-relevo).

Com relação ao envolvimento no processo pedagógico e ao domínio dos sistemas alternativos de comunicação, as guias-intérpretes demonstraram que o trabalho com o aluno surdocego deve considerar a adaptação de material e o domínio de várias formas de

comunicação. O que se pode depreender dos seguintes depoimentos: “[...] *Eu uso muito tecnologia assistiva de baixo custo, procuro fazer adaptações, procuro fazer mais ampliações e oferecer o conteúdo trabalhado em sala de forma bem diversificada*” (Anne); “[...] *Eu trabalho com ele na sala de aula regular. O professor regente dá aula e eu faço a adaptação do material e faço as adequações. [...] e na sala de recursos eu trabalho a alfabetização em Braille*” (Nice).

Pode-se depreender, com base nos relatos que o guia-intérprete é o profissional que está mais próximo do aluno surdocego, por isso ele é capaz de detectar as necessidades de um aluno surdocego mais do que qualquer outra pessoa. Esse profissional promove a acessibilidade do estudante surdocego em vários contextos, inclusive no contexto educacional. Ele conhece as especificidades da surdocegueira, os sistemas de comunicação e as adaptações que precisam ser feitas para a aprendizagem do aluno, o que o torna capacitado para desenvolver um trabalho diferenciado e específico para a singularidade desse sujeito. A presença dele em sala de aula torna as atividades propostas pela escola e pelos professores possíveis de serem realizadas pelo aluno, ou seja, o currículo passa a ser acessível. É preciso ressaltar que, devido à proximidade que desenvolve com o aluno e pela especificidade que o atendimento ao surdocego exige, o guia-intérprete deve ter sensibilidade para discernir como o surdocego pode aprender melhor. A interação dele com o aluno deve ser permeada pela afetividade.

2.6 A Educação das Pessoas com Surdocegueira no Brasil: o Distrito Federal em foco

Pelas barreiras impostas pela sociedade, o mundo torna-se escuro, silencioso, perigoso e desorganizado para as pessoas que são surdocegas. Apesar disso, o que se prova, ao longo da história das pessoas surdocegas no Brasil e no mundo, é que a educação escolar é a maneira mais democrática e eficaz de tornar o mundo acessível a esses sujeitos.

A educação de pessoas surdocegas no Brasil teve início na década de 1960, após a visita de Helen Keller ao Brasil no ano de 1953. Dona Nice Thonhozi Saraiva e Neusa Basseto foram as precursoras da criação e do fortalecimento da educação do surdocego no Brasil. Nice Thonhozi Saraiva conheceu Helen Keller e se impressionou por conhecer a primeira pessoa surdocega totalmente integrada à sociedade. Depois desse encontro, em São Caetano do Sul - SP (1969), a Escola Residencial para Deficientes Auditivos Visuais (ERDAV) foi fundada. Por questões burocráticas, a ERDAV foi fechada, mas Neusa Basseto, uma educadora totalmente

dedicada à causa da surdocegueira, conseguiu a reabertura da escola. Em 1977, a Escola de São Caetano do Sul foi reinaugurada com o nome de Escola de Educação Especial “Anne Sullivan”, tendo como mantenedora a Fundação Municipal “Anne Sullivan” (SILVA, 2002).

A partir de então, a educação de pessoas com surdocegueira no Brasil começou a ter visibilidade e a atenção de profissionais interessados em contribuir para o atendimento a pessoas surdocegas. Dentro desse contexto, novas escolas foram surgindo. Em 1983, surgiu a Associação para Deficientes da Áudio Visão (ADEFÁV), em São Paulo, com o propósito inicial de atender surdocegos e surdos sem outros comprometimentos, como grupo de apoio para o surdocego, considerando-se a semelhança na comunicação. Em 1991, foi fundada a Associação Educacional para a Múltipla Deficiência (AHIMSA), em São Paulo, e o Centro Educacional de Atendimento ao Surdocego (CENTRAU), em Curitiba. A partir de 1991, novas associações foram surgindo, entre elas a ABRASC e o GRUPO BRASIL. Foram iniciados também atendimentos similares em várias cidades do Brasil, inclusive em Brasília - DF (SILVA, 2002; MAIA, 2002; CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Segundo Cambruzzi e Costa (2016, p. 15), “[...] o reconhecimento pelo Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) foi o suporte para o desenvolvimento de programas para pessoas com surdocegueira, sendo, portanto, um marco na sua educação”.

No Distrito Federal, o atendimento aos estudantes com surdocegueira na Secretaria de Estado de Educação teve início em 1998 no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais. À época o atendimento era denominado de deficiente auditivo/deficiente visual (DA/DV). Para a realização desse atendimento, a SEEDF investiu na formação continuada de professores, tendo a parceria das instituições que já atendiam pessoas com surdocegueira (Escola Municipal Anne Sullivan, ADEFÁV, CENTRAU e AHIMSA). A formação continuada teve resultados positivos no atendimento aos educandos surdocegos matriculados nas escolas da SEEDF. Em 2002, formaram-se quatro estudantes com surdez profunda associada à baixa visão e duas estudantes, sendo uma surdocega total e outra com surdocegueira parcial. Em 2004, foi realizado o primeiro curso de formação de professores para atuar com estudantes surdocegos, com certificação pela EAPE. Em 2007, o MEC-SEESP, por meio da AHIMSA, ofereceu um curso de capacitação de guias-intérpretes para professores da região Centro-Oeste, incluindo profissionais do Distrito Federal. A partir de 2008, novos cursos passaram a ser oferecidos pelo Núcleo de Atendimento ao Surdocego em parceria com a EAPE (CADER-NASCIMENTO, 2016).

Apesar de o atendimento ao estudante com surdocegueira ter iniciado em 1998, somente em 2006 a inclusão educacional de dois estudantes surdocegos no espaço de sala de aula regular, com a presença do professor guia-intérprete, foi efetivada. Inicialmente, a garantia do acompanhamento pelo guia-intérprete era prevista apenas para os estudantes com surdocegueira total. Posteriormente, essa prática se estendeu aos estudantes com surdocegueira parcial e com prognóstico de perda progressiva da visão ou da audição, de forma concomitante ou não (CADER-NASCIMENTO, 2012).

O processo de inclusão escolar preconiza uma instituição educacional de qualidade para todos e com todos os estudantes. Sendo assim, o estudante com surdocegueira tem o direito legal de estar matriculado em uma escola pública tendo o guia-intérprete como mediador a fim de ter as mesmas oportunidades de um aluno sem deficiência.

Embora acompanhados pelo guia-intérprete, a inclusão do estudante com surdocegueira ainda é um grande desafio para as escolas do DF, no que diz respeito ao acesso ao currículo. Como anteriormente relatado, as guias-intérpretes fazem as adaptações para que o aluno tenha acesso ao conteúdo, fazem a mediação professor/aluno e aluno/professor e interpretam as aulas. Porém, para que a inclusão de fato aconteça, esse aluno precisa ter acesso, no mesmo tempo e espaço do currículo trabalhado em sala de aula, concomitantemente, ao Currículo Funcional. Assim, no próximo capítulo, serão abordadas sinteticamente as concepções históricas do currículo, as prescrições curriculares para a educação especial e como o currículo é praticado no atendimento ao aluno surdocego. Na sequência, será apresentado o Currículo Funcional, o que dizem as pesquisas a respeito desse objeto de estudo e o que está prescrito nos documentos oficiais da SEEDF sobre o ele.

CAPÍTULO 3

UM VOO PANORÂMICO: AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Para compreender como se configura a constituição de uma política curricular, é imprescindível, primeiramente, entender a respeito do currículo. O currículo é visto, por uma grande maioria, apenas como um documento que formaliza as atividades didático-pedagógicas realizadas na escola pelos estudantes e professores. Porém, o conceito de currículo é extremamente complexo e precisa ser abordado levando em consideração o que dizem alguns estudiosos desse campo.

3.1 O currículo

O currículo vai muito além de um plano de estudos de curso ou de um programa educativo formal constituído pelas finalidades, objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas. A esse respeito, Sacristán (2013, p. 17) contribui mostrando que “[...] o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”.

Para Silva e Moreira (1995, p. 86), “O currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar”. Para que o currículo seja visto nessa perspectiva, é necessário um olhar mais atento a fim de refletir e se posicionar frente à complexidade desse campo.

Para Apple (2006), Sacristán (2017) e Silva (2017), em qualquer conceituação de currículo, ele não é neutro, mas está sempre ligado ao poder, à ideologia e à cultura. “O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14). O currículo é uma construção cultural, é a forma de ter conhecimento, é algo que se constrói.

Nesse sentido, o currículo deve ser visto como um objeto dinâmico, abrangente e inclusivo, pois vai muito além de um simples documento que orienta a prática pedagógica e que organiza os conteúdos que devem ser ministrados. O currículo deve ser construído a partir de

práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Por isso, reforça-se a defesa de que o currículo está em constante construção (SILVA, 2010, 2017; MOREIRA; TADEU, 2013; SILVA; MOREIRA, 1995; SACRISTÁN, 2017).

Para entender o currículo, faz-se necessário compreender, primeiramente, como esse campo tão discutido foi sendo construído ao longo dos anos. “[...] O currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 15), porém ainda não era visto como um objeto a ser estudado sistematicamente. Somente no final do século XIX, nos Estados Unidos, que os problemas e as questões curriculares começaram a ter visibilidade como objeto de estudo (SILVA, 2017; PINAR, 2016; MOREIRA; TADEU, 2013).

A partir de então, a literatura educacional americana passou a influenciar esse novo campo. Surgem, então, as teorias curriculares. Não será o propósito deste trabalho aprofundar sobre essas diferentes teorias, mas faz-se necessário abordá-las de forma sucinta, uma vez que são base para a construção de qualquer proposta curricular.

Inicialmente, o currículo passou a ser visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, sistematização e controle. O propósito principal dos especialistas era dar ênfase ao planejamento e ao controle das atividades pedagógicas (SILVA, 2017; PINAR, 2016; MOREIRA; TADEU, 2013).

Surgiram, então, as teorias curriculares tradicionais, no final do século XIX, nos Estados Unidos da América (EUA), tendo como precursores Bobbitt e Tyler. O currículo era voltado para uma área meramente técnica, pois “[...] na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2017, p. 24). O currículo, nessa perspectiva, é um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

Silva (2017, p. 12) ainda contribui mostrando que, dentro dessa perspectiva, “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”. Além disso, as teorias tradicionais enfatizam ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo.

À vista disso, é possível perceber que as teorias tradicionais estavam mais preocupadas com a forma como o currículo era organizado e, também, com a eficiência do sistema educacional.

Os modelos mais tradicionais de currículo sofrem seus primeiros abalos a partir do momento em que sociólogos, por meio de seus estudos, passaram a contestar as concepções

burocráticas e administrativas de currículo. Surge, então, a Nova Sociologia da Educação, a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo (SILVA, 2010, 2017; PINAR, 2016; MOREIRA; TADEU, 2013).

As teorias críticas do currículo passaram a contradizer os fundamentos das teorias tradicionais, posto que deixaram de ver o currículo como uma atividade técnica e passaram a colocar em questão os arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2017). O contexto vivido no início da década de sessenta, com importantes movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, contribuiu para que os especialistas questionassem o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Nas palavras de Silva (2017, p. 29):

[...] a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

Levando em consideração tal contexto, os especialistas que tinham o currículo como foco das suas pesquisas passaram a compreender que o “currículo educacional não poderia mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 28).

É oportuno lembrar que “[...] a teoria crítica curricular compreende a escola como espaço dinâmico e social que traz as contradições da sociedade capitalista” (SILVA; BORGES, 2018). Na perspectiva das teorias críticas, são considerados conceitos como: “[...] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2017, p. 16).

Por fim, pode-se afirmar que parcialmente algumas correntes teóricas ligadas à teoria pós-crítica ampliam a ideia de classe social, trazendo uma perspectiva mais ampla e complexa das relações sociais, e mostram a análise da dinâmica do poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

É importante ressaltar que:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: neutras, científicas e desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2017, p. 16).

Desse modo, o currículo não deve ser visto como algo neutro, apolítico e desinteressado, pois toda construção curricular trará consigo a ideologia de quem a constrói. A construção e a implementação do currículo sempre terão uma das teorias como base e essa escolha sempre partirá da intencionalidade política e formativa orientada para o perfil do sujeito que se quer formar.

O currículo não pode ser visto como um objeto estático, mas como uma prática que se expressa em comportamentos práticos e diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os diferentes setores da educação: administração, docentes, discentes, pais e mães. Ele se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática. Portanto, o currículo é uma práxis (SACRISTÁN, 1998, 2017).

Para Sacristán (2017, p. 15), “[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação”.

Ao serem abordadas acerca do currículo, as interlocutoras da pesquisa demonstraram diferentes concepções. Três guias apresentaram um conceito voltado totalmente para os conteúdos que devem ser trabalhados com os educandos: “[...] é tudo que tem que ser repassado para os alunos. Os conteúdos e as competências que os alunos precisam alcançar” (Anne); “[...] o currículo, para mim, é o que você oferta para os alunos, por exemplo, os conteúdos” (Nice); “[...] é a forma que a escola se organiza e organiza os conteúdos” (Sabrina).

Tais colocações, muito provavelmente, se dão por estarem embasadas numa teoria tradicional do currículo que dominou o pensamento curricular do Século XX, especificamente ao final da década de 1960 e início da década seguinte, e, infelizmente, ainda está enraizada na concepção de muitos docentes nos dias atuais. “[...] Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (SILVA, 2010, p. 13).

Para Sacristán (2013, p. 17), “[...]o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”.

Ao tratar sobre o conceito de currículo relacionado apenas à ideia de conteúdos, Sacristán (2007, 2013) adverte que o ensino de conteúdos não deve ser a única meta das escolas. O currículo precisa ser visto de uma maneira mais abrangente, de maneira que contemple toda

a complexidade dos fins da educação. Para o autor, o ensino não deve ser visto como conteúdos pré-especificados, mas como prática, em que os componentes do currículo são transformados e passam a ter significado real e concreto para o aluno.

Interessante ressaltar, por outro lado, que não se pode cair na ingenuidade de negar a importância dos conteúdos, até porque eles são importantes para o desenvolvimento intelectual do educando. A grande questão é saber quais são realmente importantes e quais as intenções que se deseja alcançar por meio do ensino de tais conteúdos. Essa compreensão acerca da importância de conteúdos significativos está presente nos discursos das guias: “[...] os conteúdos precisam ser significativos para os alunos. Muitas vezes o professor trabalha conteúdos que o aluno nunca vai usar na vida (...) o foco está nos conteúdos e não no que é importante para o aluno” (Hellen); “[...] é preciso repensar os conteúdos que são trabalhados. Existem conteúdos que não são necessários” (Keller); “[...] os conteúdos são importantes, mas como transformá-los em algo que tenha significado para o aluno? Somente assim a escola será efetivamente do aluno e para o aluno” (Sabrina).

Tais colocações confirmam a percepção resultante dos estudos de Sacristán (2013), mostrando que não se deve menosprezar os conteúdos, mas fazer com que sejam significativos, atraentes e desafiadores para que despertem o interesse do educando. O referido autor aponta que a questão central não está entre uma pedagogia de conteúdos e uma pedagogia vazia de conteúdos, mas sobre quais são os conteúdos que realmente conseguem provocar uma transformação interna no educando.

Quaisquer que sejam as finalidades que amparam um projeto ou plano curricular, e ainda que se justificasse a seleção de determinados conteúdos, tudo isso acabará em uma construção inoperante de boas intenções se não conseguirmos provocar transformações internas nos que aprendem – processo ou ações mentais – para a aquisição de novos significados, sua organização e reelaboração, a transformação da maneira de pensar e de se comportar, o aperfeiçoamento da capacidade de argumentar e o aumento da conscientização em relação aos fenômenos que o rodeiam. (SACRISTÁN, 2013, p. 264).

O currículo é também entendido pela Nice como o que é oferecido aos estudantes nas disciplinas: “[...] currículo é o que o professor ministra na disciplina”. Diante do posicionamento dessa guia, é possível perceber que, “[...] apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 40). É preciso rever essa concepção de que o currículo se resume a disciplinas, pois, segundo Sacristán (2013, p. 23), “[...] os objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares”.

Uma percepção diferenciada acerca do currículo é encontrada nas falas de outras três guias: “[...] é toda forma de ensino para a vida (...) é ensinar o aluno raciocinar, pensar, criticar (...) não pode existir um currículo único para todos, porque cada um tem o seu limite, cada um tem seu potencial” (Hellen); “[...] deveria ser algo que realmente preparasse o aluno para a vida” (Keller); “[...] é o que se deseja alcançar não só com os conteúdos ministrados, mas também com as experiências vivenciadas pelos alunos” (Sullivan).

Diferentemente das anteriores, as percepções dessas três guias acerca do currículo situam, em certa medida, as ideias de Gómez (2007, p. 92), ao defender que: “[...] o currículo deve ser um meio de vida e de ação, de modo que os indivíduos construam e reconstruam o significado de suas experiências”.

Quando perguntadas sobre a prática curricular no atendimento aos estudantes com surdocegueira, todas as interlocutoras da pesquisa mostraram que o currículo é o mesmo para todos os estudantes e o que o diferencia são as adequações realizadas pelo próprio guia-intérprete. “[...] o currículo que é praticado pela escola é um currículo trabalhado no geral, não tem um currículo específico para o aluno deficiente” (Hellen); “[...] apesar de não concordar com a maneira que o currículo é praticado na educação do aluno surdocego, como guia-intérprete sempre procurei seguir o que era proposto pelo professor, pela escola, mas sempre com algumas adaptações” (Keller); “[...] o currículo da forma que é praticado não atende às especificidades do aluno surdocego” (Anne). Nice considerou que o currículo, da forma que está proposto e da maneira que é praticado, não assiste a necessidade do estudante com surdocegueira e demonstrou grande preocupação com a falta das adequações e com ausência do guia-intérprete, pois, segundo ela, “[...] sem as adequações e sem o guia-intérprete fica inviável que o aluno tenha acesso ao currículo (...) se não houver adaptação a aprendizagem do aluno fica prejudicada” (Nice). O posicionamento dessas guias mostra que, da forma como o currículo tem sido praticado, ele não tem alcançado o estudante surdocego.

O currículo prescrito não tem atendido às especificidades desse sujeito, provavelmente, porque, embora o Caderno 1 do Currículo em Movimento mostre que o currículo está embasado nas teorias críticas e pós-críticas, a prática do professor não tem sido pautada nessa perspectiva.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos [...] Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este documento. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 21-22).

É preciso compreender que a teoria escolhida para embasar um documento oficial influencia, diretamente, a escola no seu projeto político-pedagógico, assim como a postura do professor no pensar a respeito do currículo. A esse respeito, Silva e Borges (2018, p. 569) consideram que:

Não se trata de disputas teóricas entre essas visões curriculares, elas coexistem e funcionam como possibilidade de estruturação e organização do trabalho pedagógico, contudo, as teorias críticas de currículo, que são sustentadas em sua maioria pelo marxismo, refutam a ideia de um currículo estático (tradicional) e questionam a relatividade das propostas pós-críticas.

Silva (2017) aborda como o currículo é definido em diferentes momentos, em diferentes teorias. O autor apresenta como sendo mais importante e mais interessante saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. Entre essas questões, ele apresenta a questão central que, segundo ele, serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo: qual conhecimento deve ser ensinado? Ou seja, qual conhecimento ou saber é considerado importante para merecer fazer parte do currículo?

Nesse sentido, pode-se inferir que, provavelmente, o currículo não tem assistido o estudante surdocego por negligenciar responder uma questão tão essencial como essa apontada por Silva. Certamente, o currículo assistirá todos os alunos independente das suas limitações quando, na sua prescrição, levar em consideração tal questionamento. O conhecimento que deve ser ensinado deve partir da vivência do aluno, deve levar em consideração as experiências trazidas por cada sujeito que adentra a escola, deve, também, ser um conhecimento capaz de tornar o estudante protagonista da sua história.

O conhecimento que deve fazer parte do currículo não pode estar embasado apenas no livro didático, pois dificilmente um currículo pautado nesse instrumento conseguirá atender às especificidades dos estudantes com deficiência. O livro didático assumindo a forma do currículo é encontrado na fala de uma das guias: “[...] eu sigo o livro didático que o professor me passa para trabalhar com a minha aluna (...) a maioria dos professores trabalham seguindo o livro didático” (Anne). Para Melero (2013), o currículo estruturado em disciplinas e no livro didático gera barreiras que impedem a participação, a convivência e a aprendizagem dos alunos.

Entre os autores que têm se ocupado dessa temática, encontra-se em Santomé (1998) uma preocupação em perceber que as instituições escolares estão extremamente condicionadas ao uso dos livros-textos. Esse recurso didático é o instrumento através do qual ocorre a reprodução do conhecimento. Conhecimento esse que pouco contribui para preparar um cidadão crítico. Para o referido autor, as aulas dominadas pelos livros-textos são aulas voltadas praticamente para a tarefa de corrigir exercícios, uma vez que o professor obriga os estudantes

a fazerem os exercícios em casa, sem antes explicar os conhecimentos prévios, e dedica todo o tempo da aula para corrigi-los. O autor adverte que

[...] a escolarização sustentada pelos livros-textos é um contrassenso, pois na medida em que neste recurso encontra-se tudo o que cada estudante tem de recordar para passar de ano, este poderia deixar de ir à instituição escolar e dedicar-se a memorização de tais livros, sem precisar do corpo docente. (SANTOMÉ, 1998, p. 181).

Para Sacristán (2013, p. 31), é preocupante perceber que o livro didático se tornou praticamente a maneira como uma boa parte dos discentes desenvolvem o currículo.

O papel central que o livro didático assume no desenvolvimento do currículo, seu monopólio da informação ou do conhecimento nas aulas e a dependência que uma parcela importante do corpo docente tem nele são outros componentes da abordagem reprodutora tradicional (que não é necessariamente tradicionalista). O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo.

Diante da percepção dos autores e das interlocutoras da pesquisa a respeito do currículo, foi possível perceber que o currículo ganha significado dentro de uma prática. Essa prática, portanto, deve estar em equilíbrio. O conhecimento ensinado deve contribuir para a formação integral do indivíduo; os conteúdos devem ser significativos de maneira que o aluno consiga aplicar na vida diária; o livro didático não deve ser a base para desenvolver o currículo, visto que, “[...] com um só livro-texto, idêntico para toda turma, sem outros recursos à disposição dos alunos, é impossível diferenciar a pedagogia quando for conveniente fazê-lo” (SACRISTÁN, 2001, p. 93).

Outro aspecto investigado junto ao grupo diz respeito ao currículo proposto e à aprendizagem do estudante surdocego. O cerne dessa questão foi saber se o currículo, tal como está proposto, favorece a aprendizagem desse estudante.

Sacristán (2001) sinaliza que o currículo é regulado de forma a permitir a flexibilidade para que os estudantes aprendam, mas, ao adotar materiais padronizados e homogêneos, dificulta as aprendizagens. Apesar de permitir certa flexibilidade ao professor para elaborar seu plano de aula e o desenvolver, essa flexibilidade é anulada quando as aprendizagens são idênticas para o estudante e quando o ritmo e o tempo desse estudante não são respeitados. No entanto, o referido autor adverte que a atenção radicalmente individualizada é impossível e terá de ser dosada conforme as diferentes necessidades de alunos ou grupos especialmente necessitados e que a segregação deve ser evitada com uma pedagogia que trate as diferenças aproveitando a flexibilidade que permite o desenvolvimento do currículo.

Para o professor que atende uma turma praticamente lotada, realmente, seria uma tarefa quase impossível dar uma atenção individualizada ao aluno surdocego, principalmente pela

peculiaridade existente na comunicação. Nesse sentido, as observações da Domitila expressam a dificuldade encontrada pelos professores: “[...] realmente, o professor não tem condição de atender um único aluno e deixar os outros de lado. A inclusão do aluno surdocego está aí, mas tem que ser bem-feita, com um guia. O aluno precisa, necessita desse guia, sabe por quê? Porque o professor não pode parar tudo para atender apenas um aluno”.

Segundo o Caderno oito do Currículo em Movimento, o currículo deve ser dinâmico, flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens. Deve valorizar não só o conhecimento, mas também a cultura, a identidade e a subjetividade. O documento, ainda, recomenda que o currículo deve constituir-se como possibilidade educacional para atuar na facilitação da aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Embora seja preconizado que o currículo deve proporcionar e facilitar a aprendizagem, os relatos das guias, em sua totalidade, revelam que “[...] o currículo proposto não favorece a aprendizagem e a autonomia do surdocego” (Hellen); “[...] da forma que o currículo está sendo trabalhado, não favorece a aprendizagem do aluno surdocego (...) se não mudar a maneira de aplicar o currículo, infelizmente o aluno não terá uma aprendizagem efetiva e muito menos autonomia para lidar com as necessidades que ele tem no dia a dia” (Anne); “[...] o currículo como está proposto de forma alguma favorece a autonomia e a aprendizagem do aluno surdocego” (Domitila) e “[...] o currículo não favorece nem a aprendizagem do surdocego e nem dos demais alunos (...) não respeita as particularidades e a individualidade do aluno” (Sabrina).

Aqui é preciso considerar que, provavelmente, o currículo praticado não tem favorecido a aprendizagem do estudante com surdocegueira porque há falhas na política curricular que, segundo (SACRISTÁN, 2017, p. 109),

[...] é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (...). A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores.

É preciso considerar alguns aspectos para entender essa realidade. Primeiro, o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017) regulado por instâncias políticas e administrativas, geralmente, é elaborado por técnicos e burocratas que não conhecem a realidade da escola e, muito menos, a particularidade dos educandos que fazem parte do contexto escolar. Nessa direção, é possível apontar a importância da participação dos professores na elaboração do currículo prescrito, pois são eles que conhecem e vivenciam a realidade da escola e dos alunos.

Um outro aspecto que deve ser considerado é que a prescrição que chega ao professor passa a ser moldada por ele “currículo modelado pelo professor” (SACRISTÁN, 2017), o que o torna um agente ativo na tradução das prescrições. Para Borges e Silva (2016, p. 93), “[...] mesmo que a prescrição curricular pareça rígida, ainda padece de interpretação por parte dos agentes modeladores desses currículos”. Nesse sentido, é possível inferir que o professor interpreta o que está proposto e coloca em prática. Contudo,

[...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem as suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola (...). (SACRISTÁN, 2017, p. 167).

Portanto, não se deve culpar o currículo modelado pelo professor pela falta de aprendizagem do estudante surdocego, pois há influências exteriores que interferem nas decisões que os professores tomam, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do currículo.

Embora pareça que o currículo prescrito e o currículo modelado não estejam contribuindo plenamente para a aprendizagem do estudante surdocego, é preciso considerar que há outros fatores que podem prejudicar a aprendizagem desse sujeito, como a inacessibilidade na comunicação, no ambiente, na locomoção e no próprio currículo.

O desafio, portanto, não é apenas reconhecer que o currículo não tem assistido as peculiaridades do aluno surdocego, mas reconhecer a necessidade de oferecer um currículo diferenciado para as particularidades desse sujeito. Sacristán (2001, p. 91) traz uma excelente contribuição a esse respeito, ao apontar alguns princípios para que isso seja possível. Entre eles:

- Debater e alcançar consensos sobre o que deve ser comum para todos, distinguindo-os daquilo que, ainda que sendo valioso, não deva fazer parte necessariamente de um currículo comum. Essa operação afeta tanto o plano de decisões de política geral como a programação realizada pelas escolas e aquilo que o professor faz em cada momento da sala de aula. Nos conteúdos e objetivos comuns, as estratégias para diferenciar têm de ser encaminhadas para que todos alcancem domínio do “básico” em um grau aceitável, para o qual, necessariamente, deverá ser empregado mais tempo e recursos para alguns estudantes do que para outros. No caso de conteúdos não comuns (podendo incluir aqui as atividades extra-escolares, materiais opcionais, partes de uma matéria de estudo, leituras etc.), é possível e conveniente estimular a diversificação na medida das possibilidades.
- A diversidade dos sujeitos deve ser respondida com a diversificação da pedagogia (...) Uma pedagogia para a diversidade não pode ser apoiada na homogeneidade de formas de trabalhar que exijam de todos o mesmo.

Nesse sentido, pode-se inferir que a diversificação da pedagogia pode ser realizada por meio de um currículo funcional, em que os conteúdos comuns podem e devem ser trabalhados de maneira funcional, respeitando as especificidades do aluno surdocego e entendendo esse

currículo não como redução do currículo prescrito, até porque o foco está na possibilidade do aluno e não na deficiência. É possível, também, pensar nas adequações curriculares como uma maneira de diversificar a prática pedagógica a fim de tornar o currículo acessível.

3.2 As adequações curriculares

O currículo do estudante do ensino público, inserido na educação especial, deve ser o mesmo da modalidade de ensino em que esse estudante está matriculado, contudo, determinadas deficiências demandam um trabalho distinto por parte do professor, tendo em vista as necessidades específicas desse sujeito.

No entanto, é preciso salientar que o comprometimento desse sujeito não pode ofuscar suas potencialidades, pois, se o foco estiver apenas nas limitações, corre-se o risco de subestimar e rotular esse aluno. Para Apple (2006, p. 195),

[...] o ato de rotular pode ser visto como parte de um processo complexo de evitação. Ele atua para preservar a natureza sutil de muitas das relações interpessoais nas escolas, de que dependem as ‘definições adequadas das situações’. Mais importante ainda é ele permitir que pessoas como professores, administradores, teóricos do currículo e outras pessoas que atuam nas escolas confrontem estereótipos em vez de indivíduos, pois as escolas não conseguem lidar com as características distintivas dos indivíduos em nível significativo.

Nesse sentido, a escola deve deslocar o foco da deficiência do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar as suas limitações. Portanto, a organização da aula e da escola e a formação profissional do docente devem garantir o tratamento educativo das diferenças, respeitando os ritmos dos indivíduos, para garantir a formação básica do cidadão (GÓMEZ, 1998).

Ainda nesse contexto, Moraes, Borges e Silva (2013, p. 136) mostram que “[...] a educação tem importância crucial em tentar promover o convívio humano com a diferença (e com os diferentes) como exercício sadio e natural, objetivando a construção de relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades”.

Para garantir a plena participação desses sujeitos, considerando suas necessidades específicas, a legislação que rege a Educação Especial permite “[...] desenvolver a gestão flexível de currículo em que adequações curriculares, currículos alternativos ou funcionais sejam previstos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24).

As adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que proporcionam, aos estudantes com necessidades educacionais especiais, igualdade de oportunidades educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 39-40). Aqui é preciso considerar as ponderações de Gómez (1998, p. 24) ao mostrar que “A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”.

Ainda nessa perspectiva, Melero (2013) traz a ideia de igualdade educativa, vista como igualdade de desenvolvimento das competências significativas e culturais. Para o referido autor, a igualdade educativa vai além da igualdade de oportunidades.

Além disso, é preciso considerar que as adequações curriculares são possibilidades educacionais que permitem flexibilizar a prática educacional, com o propósito de atender os alunos com deficiência, independente do lócus em que estão inseridos.

É importante salientar que as adequações curriculares não dizem respeito ao lócus onde o estudante está inserido (classe inclusiva, classe especial ou instituição educacional especializada), mas à necessidade educacional especial apresentada por ele. Independente da intensidade, toda e qualquer adequação que se fizer necessária, torna-se relevante. Isso porque essas adequações são imprescindíveis para o processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, para o sucesso do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 41).

Nesse sentido, fica evidente que, para atender às especificidades de cada estudante, admite-se flexibilizações e adaptações curriculares, a fim de garantir uma educação de qualidade a todos. A “[...] educação de qualidade não consiste somente em oferecer o direito à educação, mas em oferecer uma educação onde todos tenham lugar” (MELERO, 2013, p. 394).

As flexibilizações e adaptações curriculares ocupam lugar nos documentos legais que orientam o currículo da Educação Básica em interface com a modalidade Educação Especial. A Resolução CNE n. 2/2001, no item III, do art. 8º, determina que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2).

Assim, os alunos com deficiência devem frequentar as classes regulares de ensino, bem como acompanhar o currículo prescrito do ano que estiverem cursando, porém com as devidas adequações.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que forma de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 41).

Compreende-se, assim, que, frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos, é viabilizada a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo capaz de atender efetivamente a todos, respeitando e valorizando a diversidade e, principalmente, a especificidade de cada estudante. Importante ressaltar que a opção pelo termo “adequação” foi pautada nos documentos oficiais que trazem essa terminologia, porém, o presente estudo ressalta a importância de um currículo acessível.

As adequações curriculares foram muito enfatizadas pelas interlocutoras da pesquisa. Como já foi apresentado, as adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que proporcionam, aos estudantes com deficiência, igualdade de oportunidades educacionais.

[...] Falar de oportunidades equivalentes é mais democrático do que falar de igualdade de oportunidades. É mais democrático e justo porque o que deve garantir um sistema educacional de qualidade é a oferta de oportunidades equivalentes para obter o máximo de suas possibilidades, precisamente porque suas peculiaridades o exigem. São vistas, também, como possibilidades educacionais que viabilizam a flexibilização da prática educacional, com o propósito de atender os alunos com necessidades especiais, independente do lócus onde estão inseridos. (MELERO, 2013, p. 386).

Diante de tal afirmação, é possível entender que a prática educacional para atender o estudante surdocego pode ser flexibilizada. Somente com a acessibilidade do currículo, por meio das adequações curriculares, a inclusão desse sujeito acontecerá efetivamente.

É importante, aqui, ressaltar que as especificidades do estudante surdocego estão nas limitações sensoriais, nas limitações a estímulos externos, na dificuldade de interagir com o meio, na mobilidade, na percepção de mundo, na antecipação de eventos e na manutenção de relações interpessoais. Essas especificidades comprometem o acesso do sujeito surdocego ao currículo e, por isso, as adequações curriculares são essenciais para atendê-lo.

Cambruzzi e Costa (2016) apontam como um importante avanço a permissão de adequar currículo para as pessoas com deficiência. As adequações curriculares são uma maneira de respeitar e atender à diversidade existente na população escolar. Para as autoras, reconhecer

que cada aluno aprende de uma forma e com ritmo próprio é um importante passo para desenvolver um currículo que seja adequado e relevante. As falas das guias representam essa ideia: “[...] o aluno surdocego precisa de adequação curricular a partir das séries iniciais até a faculdade (...) somente com as adequações o aluno consegue acompanhar o currículo (...) o guia-intérprete é fundamental nesse processo” (Hellen); “[...] apesar do cognitivo do aluno ser totalmente preservado, era preciso fazer adaptações para ele acompanhar o que era proposto pelos professores (...) sem o guia-intérprete ele jamais acompanharia o ritmo da turma” (Keller); “[...] para atingir o objetivo de levar o aluno a aprender, o currículo precisaria estar mais adaptado para o surdocego e para os outros alunos, também” (Nice).

Nessas falas, as guias mostram a necessidade de adequar o currículo para atender às especificidades dos estudantes com surdocegueira e garantir uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, colocam em evidência a figura do guia-intérprete para ser o elo entre o estudante surdocego e o currículo.

Segundo as interlocutoras da pesquisa, as adequações são feitas pelas próprias guias-intérpretes. “[...] comecei fazer adequação usando letras bem grandes e assim ele conseguia entender o conteúdo” (Hellen); “[...] ele batia tudo na máquina Braille e eu transcrevia para o professor, era uma forma do professor saber o que ele estava fazendo” (Keller); “[...] adequuei o conteúdo sobre células usando um modelo construído com isopor e gelatina para que o meu aluno conseguisse entender o que é uma célula” (Nice).

Nessas falas, é possível perceber algumas adequações realizadas pelas guias-intérpretes. Porém as adequações para o surdocego são inúmeras e dependem da peculiaridade de cada estudante. Podem ser consideradas adequações curriculares, como: interpretar as aulas ministradas pelos professores regentes; levar o aluno a entender os conteúdos adaptando materiais de maneira que o aluno consiga através do tato, olfato ou paladar ter acesso ao que foi ensinado em sala de aula; utilizar o Braille e as formas de comunicação que são aceitas pelo surdocego; tornar possível a interação entre o aluno/professor e aluno/aluno; e tornar o conteúdo significativo por meio de algo prático (idas ao supermercado para ensinar a comprar e a receber um troco; ensinar o vocabulário das aulas de inglês buscando sempre usar algo concreto; adaptar mapas usando o alto-relevo para o aluno sentir os limites, as formas; e usar miniaturas para contar histórias, construir maquetes etc.).

Para Sacristán (2001, p. 93), “[...] querer ensinar a todos ao mesmo tempo, pretendendo que todos aprendam o mesmo em um mesmo tempo, é uma aspiração que conduz à exclusão de muitos (...)”. Essa ideia se faz presente na fala da Sabrina ao afirmar que “[...] as adequações são necessárias porque o tempo do surdocego é outro. O percurso desse aluno é

um percurso diferenciado. Eu comparo o percurso acadêmico do surdocego com um caminho cheio de curvas (...) e, por isso, o currículo tem que ser adaptado para ser uma caminhada mais leve e com conforto”.

A partir dessa fala, é possível interpretar que as adequações curriculares são de grande importância para que o estudante surdocego tenha acesso ao currículo, pois esse sujeito, apesar de toda capacidade que demonstra ter, tem um ritmo e um tempo diferente do aluno sem deficiência. É preciso, portanto, considerar as necessidades e as características de cada educando, diversificando as adequações ao longo do percurso acadêmico desse sujeito e proporcionando conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático. Reitera-se que o currículo comum⁵ deve ser tomado como referência básica e, assim, estratégias e metodologias devem ser adotadas a fim de atender às especificidades de cada estudante.

⁵ Na literatura brasileira sobre a temática, usa-se o termo currículo comum, mas essa terminologia também pode ser traduzida a partir de Sacristán (2017) como sendo o currículo prescrito.

CAPÍTULO 4

DESTINO DO VOO: O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

O currículo desenvolvido pelos professores nas classes inclusivas nem sempre consegue atender às especificidades dos estudantes com surdocegueira dada a sua inacessibilidade. É preciso, portanto, pensar em um currículo que atenda às peculiaridades desse sujeito, que o prepare não só academicamente, mas também para viver com independência e autonomia em diversos contextos da vida. Nessa perspectiva, pode-se pensar no currículo funcional não como substituto do currículo comum, mas como um currículo complementar e acessível, no sentido de garantir o respeito às especificidades do educando com surdocegueira. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), crianças com necessidades especiais devem receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular e não de um currículo diferente.

O Currículo Funcional tem como concepção que a pessoa com deficiência possui potencialidades e habilidades que podem ser desenvolvidas ou reforçadas por meio de um programa individualizado em que o ritmo, a idade e o tempo do aluno são respeitados. É um currículo pautado na visão holística e integral do sujeito e não no diagnóstico.

Criado na Universidade de Kansas, nos EUA, em 1970, por um grupo de pesquisadores que tinham como objetivo discutir e propor um currículo que pudesse assistir crianças sem deficiência, o Currículo Funcional objetivava desenvolver habilidades com vistas a aumentar respostas adaptativas; diminuir comportamentos que dificultassem a integração delas ao meio; e estimular habilidades que levassem as crianças a serem mais independentes e criativas dentro do contexto em que viviam (CUCCOVIA, 2003; SUPLINO, 2005; MAYO; LEBLANC, 2016).

Somente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no Centro Ann Sullivan do Peru (CASP), Liliana Mayo e Judith LeBlanc começaram a aplicar a proposta do Currículo Funcional para pessoas com deficiência. Como experiência, a proposta inicial foi modificada pela equipe do Centro a fim de trabalhar com pessoas com autismo e outros transtornos de desenvolvimento (SUPLINO, 2005). A experiência deu certo e foi tão válida que até hoje a abordagem do Currículo Funcional é aplicada com o foco no educar para a vida.

Em 1987, a proposta do Currículo Funcional começou a se expandir através de viagens de pessoas do CASP para áreas remotas do Peru a fim de ministrar conferências educacionais para pais e profissionais. Entre 2008 e 2013, foram ministradas 34 conferências usando uma

tecnologia chamada *Blackboard Collaborate*⁶, alcançando 26.648 pais e profissionais dos 24 estados do Peru e de 15 países, entre eles, o Brasil. Atualmente o Centro Ann Sullivan do Peru atende 400 alunos desde o nascimento até a idade adulta (MAYO; LEBLANC, 2016).

No Brasil, a proposta do Currículo Funcional Natural efetivou-se em 1997, com a fundação do Centro Ann Sullivan do Brasil. A partir de então, concretizou-se como abordagem para o atendimento às pessoas com deficiência mental severa⁷ (CUCCOVIA, 2003; SUPLINO, 2005; DISTRITO FEDERAL, 2014a). O Centro Ann Sullivan do Brasil tornou-se referência para o ensino do Currículo Funcional Natural e tem alcançado milhares de profissionais, pessoas com deficiência e familiares em todo território nacional.

Para Mayo e LeBlanc (2016), o Currículo Funcional é uma abordagem de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência, apresentando alternativas para que essas pessoas adquiram maior autonomia, independência e tenham melhor desempenho na vida acadêmica e social. Além disso, oportuniza a aprendizagem de habilidades que são essenciais para tornar essas pessoas competentes, produtivas e felizes em diversas áreas da vida.

Bender, Valletutti e Baglin (1998) consideram que o currículo funcional facilita o desenvolvimento de habilidades que enriquecem a vida do aluno no ambiente educacional, bem como no lar e na comunidade. É uma forma de ensinar o que é relevante a fim de tornar o estudante independente, autônomo e preparado para a vida.

O Currículo Funcional é um currículo individualizado, planejado para um determinado aluno, atendendo às suas necessidades e às suas capacidades. Segundo Suplino (2005), esse currículo visa um funcionamento, tão adequado possível, do aluno nos múltiplos contextos da sua vida atual e da sua vida futura.

Para Costa (2009), a organização curricular funcional contribui para que crianças e jovens tenham, durante a idade escolar e ao longo dos anos, uma vida com máxima autonomia e inserção social e profissional. Para a autora, além da participação desses sujeitos em classes regulares, acompanhando o currículo prescrito com as devidas adaptações, é preciso desenvolver conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos diversos ambientes em que a maioria das pessoas funcionam.

McInnes (1999), autor de referência na área da surdocegueira, apesar de não usar o termo “Currículo Funcional”, traz excelente contribuição a respeito da importância do trabalho

⁶ Tecnologia, anteriormente conhecida como *Illuminate Live*, que é especialmente adequada para uso com conexões de banda larga com baixa velocidade e tem sido usada para fornecer educação a distância para pais e profissionais (MAYO; LEBLANC, 2016).

⁷ Atualmente o termo usado é Transtorno Global do Desenvolvimento.

individualizado focado em atender necessidades, interesses, habilidades e nível de funcionamento do aluno. Para o autor, o propósito de elaborar qualquer Plano Individual deve ser de ajudar o sujeito a desenvolver seu potencial pleno e único como ser humano e como membro participante de sua família e da sociedade.

Depreende-se, portanto, que o Currículo Funcional é um currículo voltado para atender às necessidades individuais com fim de desenvolver atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, abrangendo todos os contextos nos quais os estudantes encontram-se inseridos.

Segundo LeBlanc (1992), a filosofia que embasa o Currículo Funcional fundamenta-se em três aspectos:

- Todas as pessoas são únicas e especiais e devem ser respeitadas e valorizadas por suas habilidades;
- Todas as pessoas têm direito a uma educação que as guie a alcançar seu máximo potencial na vida;
- Cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver.

O Currículo Funcional Natural é baseado nas palavras de seu nome, isso é, o termo “funcional” refere-se aos objetivos educacionais escolhidos para o aluno e ao ensino de habilidades úteis para a vida que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo; e a palavra “natural” significa situações, arranjos no ambiente e procedimentos de ensino, para que a situação de ensino simule, tanto quanto possível, eventos que ocorram naturalmente no mundo real. O objetivo desse currículo é ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis e usados pelo aluno no decorrer da vida. Para que esse objetivo seja alcançado, deve-se ensinar a generalização das habilidades aprendidas em outras situações e em ambientes diferentes do ambiente educacional (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008). Por exemplo, se o objetivo é ensinar o aluno a abrir e fechar uma torneira para lavar as mãos, ele precisará com o tempo generalizar essa habilidade para usá-la em outras situações, como abrir e fechar a torneira para lavar uma fruta, lavar um copo, escovar os dentes etc., ou seja, o aluno deverá colocar em prática as habilidades aprendidas em situações vivenciadas no cotidiano.

LeBlanc (1992) mostra que um currículo desenhado para desenvolver ao máximo as potencialidades de uma pessoa com deficiência deveria ser um conjunto dos objetivos a ensinar e procedimentos de como ensinar. Sacristán (2013, p. 263) corrobora essa ideia ao explicitar que “[...] os objetivos da educação, em certas ocasiões, exigem a realização de atividades que não têm a condição estrita de conteúdos e devem ser consideradas parte integrante do currículo”.

Nessa direção, Ford, Blanchett e Brown (2006) apontam que a instrução para alunos com deficiência significativa precisa ser explícita em habilidades fundamentais que fornecem base para interagir com as outras pessoas, ter acesso às informações, resolver problemas, fazer contribuições, tudo dentro de um contexto.

O currículo, portanto, deve ser pensado para o estudante com deficiência de maneira que reflita suas necessidades e o prepare para contextos da vida social, a fim de que o aluno consiga interagir nos diversos contextos vivenciados por ele.

Com base nos quatro princípios que norteiam o Currículo Funcional, apresentados por Suplino (2005, p. 39-41), é possível aprofundar um pouco mais sobre esse objeto de pesquisa: 1) A pessoa como centro; 2) Concentração nas habilidades; 3) Todos podem aprender; e 4) A participação da família no processo de aprendizagem.

4.1 A pessoa como centro

A ênfase na pessoa como centro redireciona a visão dos profissionais e familiares, pois se passa a ter uma visão holística e integral do indivíduo, respeitando-o como pessoa que tem desejos e sentimentos como qualquer outro ser humano. Além disso, tratar o sujeito com deficiência como pessoa se resume a olhá-lo para além da deficiência. Deve-se enxergar o ser humano que existe apesar das limitações verbais, motoras ou comportamentais (SUPLINO, 2005). A visão centrada na pessoa reconhece que, apesar das diferenças todos, os sujeitos são capazes de aprender, têm sentimentos, sonhos, motivações e interesses.

Esse princípio do Currículo Funcional vai ao encontro do modelo social da deficiência que “[...] propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Romper com essa concepção é essencial para colocar o aluno como centro do processo de ensino.

Para Mayo, LeBlanc e Oyama, (2008), a melhor educação é dada no contexto de respeitar e tratar os alunos da mesma forma que você gostaria de ser respeitado e tratado. Portanto, procedimentos restritivos não são recomendados no processo de ensino. O respeito ao aluno com deficiência deve partir do princípio de que ele é uma pessoa capaz como qualquer outro aluno sem deficiência e, portanto, deve participar de todas as atividades propostas pela

escola e pelos professores, bem como ter acesso a todos os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O professor que olha o educando e não a deficiência consegue desenvolver um trabalho direcionado e individualizado por estar atento às especificidades do sujeito. É um educador que acredita que, independentemente das limitações, todo ser humano é capaz e pode aprender.

As guias-intérpretes revelaram esse olhar atento e sensível aos estudantes com surdocegueira: “[...] eu os vejo como pessoas que têm suas limitações, mas são capazes de tudo” (Sullivan) “[...] esse menino tem potencial, ele é capaz (...) ele não pode ficar isolado, porque ele é uma pessoa” (Hellen); “[...] eu acredito muito nele” (Domitila); e “[...] o meu foco está nas potencialidades do aluno, no que ele consegue fazer” (Sabrina).

Os relatos das guias-intérpretes mostram a importância desse princípio do Currículo Funcional, pois, ao focar nas potencialidades que o estudante surdocego tem, ao enxergá-lo como uma pessoa que é capaz e que pode realizar tudo que uma pessoa sem deficiência realiza, fazem com que o estudante não seja privado de participar das atividades propostas e que ele se sinta pertencente ao grupo.

A esse respeito, as guias mostram como o trabalho é desenvolvido ao olhar a pessoa e não a deficiência: “[...] A professora de geografia passou um trabalho sobre relevo para ser apresentado para a turma. Através de um cartaz adaptado em alto-relevo, com pistas táteis e com a minha intervenção, ele conseguiu apresentar o trabalho como todos os outros alunos sem deficiência apresentaram” (Nice); “[...] aqui na escola ele participa de tudo. Se é um trabalho que precisa apresentar para todos os alunos, eu o coloco para apresentar, se é um passeio, ele participa também (...) vou fazendo as adaptações necessárias para ele participar de tudo” (Domitila).

O atendimento ao estudante surdocego requer, não só por parte dos professores na função de guias-intérpretes, mas de todos os agentes envolvidos na educação desse sujeito, esse “olhar” atento às possibilidades que esse sujeito traz consigo. Conhecer as preferências e interesses particulares do aluno; identificar de que forma o surdocego processa a informação que recebe e o tempo que necessita para dar uma resposta; considerar as características do aluno, levar em consideração vontade, desejo e necessidades; e respeitar o tempo que o aluno leva para processar a informação em diferentes situações são algumas maneiras de colocar o primeiro princípio do Currículo Funcional em prática.

4.2 Concentração nas habilidades

Aprender o que é importante e o que tem sentido é essencial para qualquer educando com ou sem deficiência. Independentemente da idade ou da série, os estudantes devem estar preparados para os desafios da vida durante e depois da formação acadêmica. Portanto, deve-se considerar a importância de incluir no currículo atividades funcionais para que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e na preparação dos alunos com deficiência para os desafios enfrentados no dia a dia.

Ao concentrar-se nas habilidades, a atenção estará voltada para o que a pessoa com deficiência pode fazer e não em suas limitações. As habilidades devem ser ensinadas diretamente por meio de atividades típicas realizadas em casa, na escola ou na comunidade. Se não for possível, devem ser ensinadas através de simulações em sala de aula (BENDER; VALLETUTTI; BAGLIN, 1998).

As habilidades funcionais são todas as habilidades necessárias para viver com autonomia. Deve-se primar por um trabalho que esteja focado desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever. Aqui a contribuição de Suplino (2005, p. 35) é bastante pertinente:

Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVDs) (...). Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que compõem o currículo são irrestritas.

A priorização de objetivos funcionais deve considerar as habilidades que o estudante surdocego necessita aprender para ter êxito nos diversos contextos do desenvolvimento: familiar, escolar e comunitário. A Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.54) apresenta algumas definições necessárias:

- Comportamento adaptativo: compreende as habilidades conceituais, habilidades sociais e habilidades práticas.
- Habilidades conceituais: compreende a linguagem, a leitura e a escrita, conceitos de dinheiro e autodirecionamento.
- Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, credibilidade, ingenuidade, seguir regras, obedecer a leis e evitar vitimização.
- Habilidades práticas: compreendem as atividades da vida diária (comer, usar o banheiro, vestir-se, mobilidade etc.), atividades instrumentais da vida (preparar refeições, transportar-se, lidar com dinheiro, usar o telefone etc.), habilidades ocupacionais entre outros.

- Formação da identidade pessoal, social e cultural: trata-se de um conjunto de aspectos que englobam a comunicação, a participação, a interação, a vivência de papéis sociais, a expressão artística, a capacidade criadora e o exercício da cidadania.
- Habilidades psicomotoras: Compreende o esquema corporal, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, coordenação motora, orientação espaço temporal e lateralidade.

O trabalho centrado nas habilidades tratado pela referida autora encontra ressonância nos relatos das guias: “[...]ele é um aluno incrível! Ele toca, ele canta” (Nice); “[...] hoje ele já está conseguindo ir ao banheiro sozinho, coisa que ele não fazia sozinho. Ele já consegue ir da sala de aula para a sala de Recursos (...) ele já consegue até usar o celular para mandar mensagem para mim” (Domitila).

Depreende-se dos relatos que as guias-intérpretes trabalham não só os conteúdos ministrados pelos professores, mas também habilidades para que os alunos tenham autonomia e independência. Ir ao banheiro sozinho, ir de uma sala para a outra e usar o celular foram habilidades desenvolvidas pelo aluno que contribuíram para a sua independência. O processo de aprendizagem da habilidade de locomoção dentro da escola pelo aluno demandou da guia-intérprete ensinar algumas noções e técnicas que possibilitaram ao aluno se locomover com segurança e eficiência. Esse processo foi retratado pela Domitila: “[...] o aluno se locomovia somente com a ajuda da mãe ou do monitor. Quando comecei a atendê-lo mostrei que ele podia andar sozinho com o auxílio da bengala. Apesar da resistência dele e da mãe, consegui introduzir a bengala e ele passou a se locomover com independência não só na escola, mas também em casa”.

De acordo com o relato da guia, foi possível perceber que as habilidades devem ser ensinadas de acordo com a necessidade que o aluno apresenta e devem ser trabalhadas dentro de um ambiente natural. Isso reforça a ideia de que se aprende o que é útil e necessário no ambiente natural (LEBLANC, 1992).

Segundo Bender, Valletutti e Baglin (1998), os educadores podem facilmente identificar quais habilidades devem ser incluídas em um Currículo Funcional ao observarem crianças, jovens e adultos sem deficiência, ou seja, como esses sujeitos agem e se comportam em diferentes ambientes e nas relações interpessoais. É esperado, portanto, que os sujeitos com deficiência ajam e se comportem da mesma maneira. Por exemplo, se uma criança sem deficiência consegue comer e beber sozinha, espera-se que uma criança surdocega também coma e beba sozinha; se uma jovem sem deficiência toma banho, penteia o cabelo, faz uma maquiagem sozinha, espera-se que uma jovem surdocega faça o mesmo com autonomia.

No entanto, segundo McInnes (1999), é preciso considerar que o sujeito surdocego geralmente tem dificuldade em observar, compreender e modelar o comportamento dos membros da família e outras pessoas com quem entra em contato. Mesmo que haja alguma visão residual, é um desafio contínuo levá-lo a ver o que alguém está fazendo e imitá-lo. Segundo o autor, aprender o comportamento social apropriado é uma tarefa muito mais difícil e levará muito tempo para ser desenvolvida. Nesse sentido, deve-se pensar em um atendimento individualizado e específico para que esse sujeito adquira as habilidades necessárias para viver com autonomia e independência.

Encontram-se, nas ideias de Bender, Valletutti e Baglin (1998, p. 5), alguns elementos que ajudam a pensar em habilidades com prioridades instrucionais. Para os autores, as prioridades são determinadas a partir de algumas perguntas como:

- A aquisição de uma habilidade com relevância menos funcional levará ao desenvolvimento de uma habilidade funcional chave?
- A habilidade será necessária para o futuro?
- O indivíduo expressou o desejo de adquirir uma habilidade específica?
- Os pais acreditam que a aquisição de determinada habilidade aumentará o comportamento adaptativo ou o desempenho da criança no lar?
- A aquisição de uma habilidade específica pelo indivíduo melhora seu desempenho em tarefas relacionadas a escola e ao lar?
- A habilidade tem valor de sobrevivência?

De fato, essas questões propiciarão um embasamento melhor para que professores na função de guias-intérpretes identifiquem facilmente quais habilidades devem ser incluídas em um Currículo Funcional desenvolvido para o estudante surdocego. As habilidades acadêmicas e cognitivas, incluindo leitura, escrita, comunicação expressiva e receptiva, habilidades sociais e de mobilidade, devem fazer parte do Currículo Funcional (FORD; BLANCHETT; BROWN, 2006).

É preciso considerar que as habilidades trabalhadas devem levar em consideração a idade cronológica do aluno, ou seja, as atividades devem ser desenvolvidas de acordo com o que todos os alunos fazem naquela idade. Segundo Costa (1996), um dos problemas enfrentados, no que diz respeito aos alunos com deficiência, consiste no fato de que, uma vez matriculados nas escolas regulares, são avaliados com base nas limitações impostas pela deficiência e são-lhes propostas atividades infantilizantes, totalmente defasados da sua idade cronológica. Esse problema não foi encontrado no atendimento aos estudantes surdocegos. O respeito à idade cronológica deles é retratado nas falas das guias: “[...] como ele já é um adulto, estou procurando fazer um trabalho voltado para adulto” (Anne); “[...] meu aluno é um adolescente e eu percebi a necessidade de ensiná-lo a usar o celular. A minha estratégia foi

usar primeiramente um telefone sem fio para que ele tivesse acesso ao teclado e identificasse os números, depois ele conseguiu identificar o teclado do celular (...) hoje ele sabe baixar músicas, vídeos e consegue interagir com os colegas” (Nice).

No atendimento ao estudante com surdocegueira, além de considerar a idade cronológica para trabalhar as habilidades, deve-se considerar, também, a idade em que a surdocegueira se estabeleceu. Surdocegos pré-linguísticos têm características e necessidades diferentes dos surdocegos pós-linguísticos. Uma criança que adquiriu a surdocegueira antes da aquisição de uma língua necessita de adquirir habilidades básicas de autocuidado, como: aprender usar o banheiro (levantar e abaixar o assento; tirar a roupa; lavar e secar as mãos etc.); beber e comer (beber usando canudo, xícara, copo; comer usando talheres de maneira apropriada; usar um guardanapo de forma adequada etc.); limpeza e higiene (escovar os dentes; usar o fio dental; limpar e assoar o nariz; tomar banho etc.); habilidades motoras grossa (sentar, andar, correr, pular, saltar etc.), dentre outras habilidades que são necessárias para que o aluno funcione de forma ideal.

Geralmente, a pessoa que adquiriu a surdocegueira após a aquisição da língua, ou seja, o surdocego pós-linguístico já possui conhecimento a respeito do mundo, com experiências visuais e/ou auditivas e, por isso, já possui habilidades para fazer muitas coisas. Sabe ler e escrever, tem independência para comer, ir ao banheiro, locomover-se, tomar banho etc. As habilidades adquiridas pelo surdocego pós-linguístico são retratadas pelas falas das guias: “[...] meu aluno come e bebe sozinho, troca de roupa, amarra o próprio tênis, (...) vai para o trabalho de ônibus sozinho” (Hellen); “[...] a abstração matemática do meu aluno era melhor do que a minha. Ele fazia cálculo de cabeça (...) tinha muita facilidade na interpretação e na produção de textos” (Keller); “[...] minha aluna é muito independente, ela faz crochê, tricô, pinta quadros” (Anne). Com esse aluno, pode-se trabalhar habilidades para que ele aprenda a se comunicar por meios das várias formas de comunicação, visto que, ao adquirir a segunda perda, torna-se difícil estabelecer um relacionamento com o outro. Pode-se trabalhar habilidades para que o estudante funcione com sucesso em um ambiente doméstico, como preparar refeições, fazer compras, cuidar das roupas, operar eletrodomésticos, seguir os passos de um livro de receitas etc.

Segundo Bender, Valletutti e Baglin (1998), funcionar com sucesso em um ambiente doméstico é uma habilidade básica exigida de todas as pessoas. As habilidades associadas à aquisição e manutenção de um lar devem ser incluídas nos currículos.

Por fim, é importante ressaltar que a escola é um espaço rico para que o estudante com deficiência desenvolva habilidades para funcionar nos diversos contextos da vida. Na escola, o

aluno tem rotinas que podem contribuir para o desenvolvimento de muitas habilidades, por exemplo: horário de entrada e saída, hora do intervalo e do lanche e atividades acadêmicas propostas pelos professores. Em todas essas atividades, muitas habilidades podem ser ensinadas. Nessas e em outras atividades, os educadores podem observar as áreas em que o aluno apresenta mais dificuldade e utilizá-las para definir quais habilidades devem ser trabalhadas com maior prioridade.

4.3 Todos podem aprender

Entender que todos podem aprender faz grande diferença na forma de ensinar, pois os alunos com deficiência “[...] podem aprender muitas coisas, porém o professor necessita analisar qual a melhor forma de ensinar, quais os melhores procedimentos, os melhores materiais” (SUPLINO, 2005, p. 40). Acreditar que o educando com deficiência é uma pessoa capaz transformará a maneira de ensinar. É preciso entender que o sucesso desse aluno dependerá da concepção de sujeito que o professor tem. Se o professor enxerga o estudante deficiente como sujeito passivo, ele estabelecerá limites ao desenvolvimento desse estudante. No entanto, se o professor enxerga o estudante como um sujeito ativo, histórico e social, (VYGOTSKY, 1995) entenderá que a deficiência não torna o estudante menos capaz, mas que tem possibilidades diferentes.

Apesar da limitação de dois sentidos importantes, o aluno surdocego é capaz de aprender como qualquer outro aluno sem deficiência. No entanto, ele precisa de profissionais que acreditem no seu potencial. Quando o professor, o guia-intérprete ou a própria família acreditam na capacidade desse sujeito, as intervenções serão baseadas nas possibilidades e não nas limitações, ou seja, ele não ficará limitado a algumas atividades apenas, mas participará ativamente de todas as atividades propostas pelo professor, pela escola e pela família.

Essa ideia se confirma nas falas das guias: “[...] eles são capazes de aprender e de realizar quase tudo sozinhos desde que tenham acessibilidade e sejam muito bem orientados e estimulados (...) é preciso do esforço deles, mas também depende muito da gente porque sozinhos eles não têm acesso” (Anne); “[...] tanto o professor regente como o guia-intérprete precisam enxergar o potencial que o surdocego tem e, a partir desse olhar, viabilizar meios para a aprendizagem” (Keller); “[...] o professor pode oferecer uma educação de qualidade

quando ele escolhe trabalhar o que vai ser significativo para o aluno” (Hellen), ou seja, trabalhar conteúdos que tenham sentido para o aluno surdocego.

Segundo Zabala (2007), quando o assunto trabalhado em sala de aula é significativo para o estudante, ele passa a ter vínculo com a aprendizagem. Por isso, não se deve dissociar a sala de aula da vida prática. A habilidade de calcular, por exemplo, de somar, deve ser ensinada de maneira que o aluno seja capaz de usá-la em outros contextos como meio para resolver situações de soma. Nessa direção, Nice aponta algumas maneiras de trabalhar conteúdos voltados para a vida: *“[...] na aula de ciências, o professor que está trabalhando alimentação pode trabalhar a pirâmide alimentar toda em material concreto para o aluno saber como deve se alimentar (...), o professor de matemática pode ensinar cálculo usando o dinheiro; ensinar o aluno a receber e passar troco”.*

Para Sabrina, *“[...] o professor juntamente com o guia podem realizar um trabalho fantástico com o aluno surdocego, basta um olhar que acredita e boa vontade”.* Nessa direção, manifestou-se a Sullivan, ao afirmar que, *“[...] se o aluno não aprende desse jeito, eu preciso pensar em outras alternativas para ele aprender a mesma coisa de maneira diferente (...).* As guias relataram que as adaptações feitas por elas foram as alternativas encontradas para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo de maneira diferente: *“[...] acompanhei um trabalho de arte com o meu aluno e de repente ele estava fazendo a mesma atividade que todos os outros alunos estavam fazendo. Ele conseguiu porque usou uma carretilha e uma régua. A carretilha marca e deixa o papel em alto-relevo e essa adaptação fez o aluno entender e participar da atividade proposta” (Domitila).* *“[...]para que o meu aluno aprendesse sobre os vulcões, fiz uma maquete com argila e depois fiz um cartaz em alto-relevo usando tecido, pedras, feltro para diferenciar as partes do vulcão. Depois ele ainda apresentou para toda turma” (Nice).*

Segundo os relatos das guias-intérpretes, pode-se inferir que todos podem aprender, independentemente das limitações impostas pela deficiência. Acreditar no potencial do aluno surdocego e desenvolver formas diferenciadas para ensinar, bem como adaptar materiais para que o aluno tenha acesso ao currículo, são possibilidades para uma aprendizagem realmente efetiva.

4.4 A participação da família

Tão importante quanto os outros três princípios, está a participação da família no processo de aprendizagem. Princípio esse que encontra respaldo na Declaração de Salamanca (1994), que preconiza que os pais devem ser considerados como parceiros ativos nos processos de tomadas de decisão e consultados sobre a forma de educação mais apropriados às necessidades de suas crianças.

Escola e família constituem dois contextos essenciais para o desenvolvimento e a formação da pessoa com deficiência. A escola proporciona a apreensão dos conteúdos acadêmicos e emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o objetivo de promover a aprendizagem. A família, considerada a primeira instituição social, também tem um importante papel e uma forte influência na aprendizagem de seus membros.

A filosofia do Currículo Funcional Natural observa a participação da família na educação de seus filhos como fator decisivo para a generalização das habilidades aprendidas, visto que, é no ambiente familiar que a pessoa com deficiência passa a maior parte do tempo (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008).

Para Bender, Valletutti e Baglin (1998), a participação dos pais é essencial no que diz respeito aos atendimentos realizados com seu filho. São eles que podem fornecer informações pertinentes aos profissionais a respeito das habilidades que devem ser trabalhadas, bem como, podem reforçar as habilidades recém aprendidas.

Nesse sentido, é possível inferir que a parceria entre os pais e a escola deve ser desenvolvida, pois é por meio dela que o estudante com deficiência terá maior possibilidade de se desenvolver com autonomia. Os pais podem contribuir com os profissionais que atendem seus filhos com deficiência no desenvolvimento de metas e objetivos que devem ser alcançados ao longo do ano, visto que são eles que convivem a maior parte do tempo com os filhos. LeBlanc (1992) considera que a família é a maior responsável pelo trabalho a ser desenvolvido com os filhos com deficiência, em termos percentuais, ela atribui 70% do trabalho à família e 30% aos profissionais. Nessa perspectiva, pode-se considerar que, se não houver uma parceria cooperativa e de apoio entre família e escola, a aprendizagem da criança ficará prejudicada.

Para McInnes (1999), se a família não está envolvida no desenvolvimento e na implementação do plano, a criança com surdocegueira está condenada a gastar metade de sua vida em um ambiente que apresenta isolamento, *déficits* de comunicação e baixas expectativas mantidas para ela.

As interlocutoras da pesquisa reconhecem a importância da participação da família como um apoio essencial para desenvolvimento e aprendizagem do estudante surdocego, isso fica evidente na concepção da Hellen: “[...] o papel da família faz toda diferença para a autonomia do surdocego, nós, guias, somos colaboradoras, mas o papel mais importante é o da família (...) a família é o diferencial na vida desses alunos”.

No entanto, esse apoio, geralmente, não acontece porque “[...] a família acha que ele não vai conseguir ser independente” (Domitila) e “[...] a família poupa demais (...) geralmente há uma superproteção fora do comum” (Sullivan). A família, portanto, tem um papel importantíssimo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, do jovem ou do adulto surdocego, mas, como se constata nas falas das guias, há por parte das famílias um sentimento de “dó” por acharem que os filhos nunca conseguirão superar as limitações impostas pela surdocegueira, e essa atitude acaba interferindo no desenvolvimento desses sujeitos.

Essa realidade é confirmada por Cambruzzi e Costa (2016) quando relatam que a chegada da criança com surdocegueira é uma experiência dolorosa, que provoca sentimentos de dúvidas, culpas, frustração e dó. Para as autoras, o pleno desenvolvimento da criança com deficiência depende de cuidados que se iniciam na família e, por isso, a família necessita de ajuda profissional para conhecer a respeito da deficiência e entender seu filho para, então, encontrar meios apropriados de ajudá-lo.

Suplino (2005, p. 41) mostra que uma parceria entre escola e família pode contribuir para minimizar as dificuldades enfrentadas pela família para lidar com a deficiência do filho.

Muitas vezes as famílias explicitam um sentimento de impotência no que tange a educar seus filhos especiais. Acreditamos que tal sentimento pode ser modificado através de um trabalho onde haja real parceria e intercâmbio de informações entre instituição (profissionais) e família. Que as técnicas e procedimentos utilizados para ensino possam ser conhecidos e compartilhados pelos pais.

A parceria entre a escola e a família, além de beneficiar o estudante surdocego, pode beneficiar também a própria família, visto que na escola os pais podem buscar orientações e ajuda para encontrar um caminho mais fácil e seguro para acompanhar o seu filho. Se os pais estiverem preparados para lidar com a deficiência do filho, entendendo que a criança tem potencialidades para se desenvolver, eles se tornarão parceiros ativos no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Enfim, para elaborar e implementar um Currículo Funcional, além de considerar sua filosofia e seus princípios, é preciso organizar um Plano Individualizado, em que os objetivos são identificados a partir do contexto de vida do aluno e das informações sobre as habilidades que ele já possui, bem como sobre os conhecimentos e habilidades que deverá aprender.

Segundo Costa (2009), a elaboração do Programa Educativo Individual é essencial para uma boa intervenção, pois é aqui que se definem as habilidades a serem trabalhadas, como os conteúdos podem ser trabalhados, quais estratégias devem ser usadas e quais os materiais necessários para que o Currículo Funcional do aluno possa ser adequadamente desenvolvido. Mayo, LeBlanc e Oyama (2008) acreditam que todas as pessoas devem ser educadas com planos individualizados que se concentrem em suas habilidades e interesses para que possam ter sucesso em todos os contextos da vida.

Para McInnes (1999), identificar o aluno surdocego em qualquer idade ou série é o primeiro passo. Ele ou ela precisará de avaliação formativa contínua, um Plano Pessoal e apoio apropriado para realizar as atividades necessárias e alcançar os objetivos propostos pelo plano. Para o autor, somente quando o plano pessoal incorpora holisticamente o indivíduo, a família e a comunidade, os alunos surdocegos podem desenvolver todo o seu potencial.

Sacristán (2001, p. 91) considera que

[...] um ensino estritamente individualizado, tal como pensava Dottrens (1949), por meio de fichas ou guias e planos de trabalho elaborados para alunos determinados, é apenas um recurso ou uma estratégia viável para situações pontuais e para estudantes com necessidades muito específicas.

Portanto, considerando as especificidades da surdocegueira, o plano individual proposto pelo Currículo Funcional é uma das soluções para proporcionar acessibilidade ao currículo e à sociedade.

A avaliação funcional deve ser um processo contínuo e visa favorecer o planejamento da intervenção, reformular a intervenção, redefinir as habilidades a serem promovidas, redefinir parceiros de comunicação e redefinir estratégias.

4.5 O que dizem as produções acadêmicas acerca do Currículo Funcional

Conhecer o que tem sido produzido na academia sobre o objeto de pesquisa é de grande importância. Severino (2012, p. 87) enfatiza que ao pesquisador “[...] impõe-se-lhe inserir-se, corpo e alma, no debate epistemológico contemporâneo para dar-se conta das referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto de pesquisa”. O pesquisador, nesse contexto, deve buscar o que já foi pesquisado, a fim de ampliar o seu conhecimento a respeito do seu objeto. Nas palavras de Gamboa (2006, p. 25),

Um bom escritor, antes de elaborar suas novelas, lê muitas outras, se encanta, se deleita e as aprecia com cuidado. De igual maneira, um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Lê e relê outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações e implicações.

Partindo desse pressuposto, realizou-se uma busca do contingente de dissertações e de teses sob a temática “Currículo Funcional” no banco de dados da Capes e da BDTD, respeitando o intervalo de tempo entre 1997 e 2017.

Essa busca foi de grande relevância, no sentido de contribuir para o aprofundamento da pesquisa, uma vez que foi possível conhecer o que tem sido produzido a respeito do Currículo Funcional. A escolha desse marco temporal, com início em 1997, justifica-se por ser o ano no qual, aqui, no Brasil, o Currículo Funcional caracterizou-se como abordagem para estudantes com deficiência.

Foram pesquisados o portal da Capes, mais especificamente o banco de Teses e Dissertações, e o *site* do acervo virtual da BDTD. Em ambos, a busca pelas teses e dissertações ocorreu através da palavra-chave: Currículo Funcional. Além disso, buscaram-se apenas teses e dissertações que tinham a palavra-chave no título.

Para uma análise criteriosa, buscou-se, inicialmente, levantar as teses e dissertações que abordassem no título a palavra-chave Currículo Funcional, para, em seguida, ler os trabalhos a fim de identificar o contexto no qual se deu a pesquisa e para quais sujeitos o Currículo Funcional estava sendo proposto.

Posteriormente, pontuaram-se os objetivos, os participantes e os resultados das pesquisas, a fim de perceber como os pesquisadores conduziram as pesquisas e o que estavam querendo corroborar a respeito do Currículo Funcional.

A seguir será apresentado o quadro com o número de dissertações e teses encontradas no período supracitado.

Tabela 1 – Teses e Dissertações encontradas – período 1997-2007

Ano	Quantidade		Procedência
	Teses	Dissertações	
1997	0	0	
1998	0	1	UERJ
1999	0	0	
2000	0	1	UFSCar
2001	0	0	
2002	0	0	
2003	0	1	UFSCar
2004	0	0	
2005	0	1	UFSCar
2006	0	0	
2007	0	0	
2008	0	0	
2009	1	0	UNESP
2010	0	0	
2011	0	0	
2012	0	0	
2013	0	0	
2014	0	0	
2015	0	0	
2016	0	1	UNIFEI
2017	0	0	

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do levantamento feito, percebe-se que as pesquisas sobre o Currículo Funcional são poucas, pois foram encontradas apenas uma tese e cinco dissertações que se enquadravam nas características de análise: pesquisas realizadas no período 1997-2017, que apresentassem no título a palavra-chave “Currículo Funcional”. Destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com três trabalhos sobre o tema.

Quanto à forma de abordagem, as pesquisas encontradas se sustentaram predominantemente na abordagem qualitativa, com predominância de estudo de caso, observação e entrevista semiestruturada.

Na Tabela 1, é possível observar que a primeira dissertação que consta no banco de dados sobre Currículo Funcional foi produzida em 1998 por Oliveira (1998), um ano após o Currículo Funcional ter se caracterizado como abordagem, aqui, no Brasil.

A segunda, fruto da pesquisa de mestrado de Walter (2000), focou na avaliação dos efeitos da adaptação do Sistema de Comunicação por troca de figuras, aplicado ao contexto do Currículo Funcional Natural, na comunicação de pessoas com Autismo Infantil que não apresentavam linguagem oral. A dissertação mostrou como resultado mudanças no comportamento comunicativo dos participantes.

Na terceira dissertação encontrada, Cuccovia (2003) investigou os efeitos da aplicação do Currículo Funcional Natural, a partir da avaliação centrada na pessoa e nos seus interesses,

no funcionamento geral do indivíduo, na generalização e na manutenção do aprendizado do aluno. O estudo foi desenvolvido com duas pessoas adultas com Autismo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Como resultado, ampliação do repertório de interesses e habilidades em relação às tarefas propostas de ambos os participantes. A autora defende que o Currículo Funcional Natural contém princípios que compartilham da visão inclusiva e está baseado na visão holística e integral do indivíduo e não no diagnóstico ou na deficiência. Segundo a pesquisa, o Currículo Funcional Natural, acrescido do método de avaliação, é uma alternativa educacional para ensinar aos alunos conceitos e habilidades úteis para a vida.

Giardinetto (2005), na quarta dissertação encontrada, compara a interação social de seis crianças com autismo por meio de seus comportamentos comunicativos: três crianças atendidas no programa *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), proposto por Schopler, Reichler e Lasing (1980), e três atendidas no programa CFN em duas instituições localizadas no interior do Estado de São Paulo. Os resultados indicaram que as crianças atendidas no programa CFN apresentaram mais comportamentos comunicativos de interação social do que as crianças atendidas no programa TEACCH. O Currículo Funcional favoreceu atividades grupais com enfoque em atividades relacionadas a habilidades de vida funcional em situações de ensino mais interativas, aumentando as iniciativas comunicativas dos participantes. O programa TEACCH não se mostrou eficiente na estimulação de habilidades comunicativas e sociais dos participantes, por ser trabalhado de forma independente pelos alunos, sem instrução e em silêncio.

O quinto estudo encontrado, fruto da tese de doutorado de Giardinetto (2009), focou na análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e identificou as possibilidades de contribuição do Currículo Funcional Natural como meio auxiliar na participação desses alunos em sala de aula comum. A pesquisa foi realizada com cinco professores, sendo um especialista de uma escola especial que adota o programa Currículo Funcional Natural e os demais professores das escolas públicas municipais e particulares localizadas em duas cidades do interior paulista e seus respectivos alunos. Como resultado, entre o comportamento dos alunos das escolas públicas municipais que não receberam o apoio do CFN e o comportamento do aluno da escola particular que recebeu o apoio do CFN, não se encontrou diferenças. Segundo a autora, os professores da Educação Infantil sinalizaram que muitos aspectos do CFN se assemelhavam aos trabalhos já realizados na Educação Infantil, sendo mais relevantes orientações sobre o programa para séries mais avançadas.

A sexta e última dissertação encontrada, de Fernandes (2016), reflete a respeito da inclusão de alunos com autismo, considerando a música, num Currículo Funcional Natural. A

pesquisa foi realizada na cidade de Itajubá, Minas Geais, com o objetivo de mostrar a realidade numérica de atendimentos de alunos com autismo, como esses alunos são atendidos, e, ainda, propor um curso de formação continuada, a fim de mostrar aos professores que a música dentro da proposta do Currículo Funcional Natural estimula o bom desenvolvimento da criança.

O conceito de CFN, em todas as pesquisas, foi embasado, principalmente, na autora e criadora da abordagem, Judith LeBlanc. No entanto, autoras como Mayo e Suplino são muito citadas.

Com exceção da pesquisa de Giardinetto (2009), que não teve um resultado positivo sobre o Currículo Funcional, as demais pesquisas corroboraram a importância do Currículo Funcional para a aprendizagem dentro do ambiente natural, contextualizado e com significado para o estudante. Os estudos mostraram, também, que a abordagem do Currículo Funcional se foca no indivíduo como um todo, centra-se na pessoa e não na deficiência, vê, na individualização do currículo, possibilidade de atender às especificidades do educando e contribui para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades do aluno.

Com o mapeamento dessas pesquisas, foi possível conhecer um pouco sobre as discussões e análises que vêm sendo propostas sobre o Currículo Funcional. Apesar de ter encontrado apenas seis pesquisas sobre esse tema, pôde-se constatar que as pesquisas estão voltadas para a aplicação do Currículo Funcional apenas para estudantes com autismo. Somente uma pesquisa envolveu professores de alunos autistas.

Essa constatação, provavelmente, deve-se ao fato de o Currículo Funcional ter sido modificado e adaptado experimentalmente para trabalhar com pessoas autistas e/ou com outros transtornos do desenvolvimento, lembrando que a proposta inicial era para crianças sem deficiência.

Porém, diante do grande leque de possibilidades que o Currículo Funcional proporciona aos estudantes com autismo, evidencia-se a possibilidade de que essa abordagem abranja estudantes com outras deficiências, especificamente para estudantes surdocegos.

Portanto, embora o estudante surdocego esteja incluso numa classe regular, participando de todas as atividades propostas com as devidas adequações, o Currículo Funcional será essencial para a educação desse sujeito. Visto que a aprendizagem de muitas habilidades, que são essenciais para a sua autonomia, é reforçada em espaços externos à sala de aula, no caso do aluno surdocego, a figura do guia-intérprete é essencial. Por esse motivo, a elaboração do plano individualizado para esse aluno deve ser responsabilidade desse profissional, pois é ele o elo entre o surdocego e o mundo.

4.6 O que prescrevem os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre o Currículo Funcional

O Currículo Funcional é definido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, no art. 41 da Resolução nº 01/2012, como um instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social com o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O Caderno 8 do Currículo em Movimento traz um panorama geral sobre o Currículo Funcional, apresenta o conceito, onde foi criado, a quem se destina e em quais legislações ele está respaldado.

Do mesmo modo, as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao tratar da Educação Especial, apresentam como o Currículo Funcional deve ser organizado, em qual situação ele é aceito, quais alunos podem se beneficiar e apresentam também a matriz curricular específica. Outras normas vigentes aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal também fundamentam o Currículo Funcional.

Como pode ser constatado nesses documentos, o Currículo Funcional é prescrito para estudantes com maior comprometimento do funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, que não apresentam condições pedagógicas para o currículo comum e que, mesmo depois de adequações curriculares previstas, não apresentam indicação para a continuidade do processo de escolarização.

Além disso, os documentos elucidam que cabe aos Centros de Ensino Especial (CEE), como forma de apoiar as demais instituições educacionais da rede pública de ensino, avaliar e orientar o Currículo Funcional para os estudante que não apresentam condições de acompanhar o currículo adaptado. Dessa forma, percebe-se que existem alguns critérios para ter acesso ao Currículo Funcional e o principal deles é o estudante não ter condições de estar incluso em instituição educacional comum (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 72).

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um Currículo Funcional para atender às necessidades práticas da vida. [...] Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 25).

Para atender aos alunos com deficiência, a matriz curricular da Educação Especial para o Currículo Funcional determina que seja desenvolvido um Plano de Trabalho Individual de acordo com as possibilidades e necessidades específicas de cada estudante. Além disso, os dias letivos, a carga horária anual e a temporalidade devem ser flexíveis.

Recomenda-se que o Currículo Funcional seja trabalhado dentro do contexto familiar, escolar, comunitário e ocupacional, apoiando as funções intelectuais, o comportamento adaptativo, a formação da identidade pessoal, social e cultural e as funções psicomotoras do educando. As áreas do conhecimento e os indicadores de avaliação também estão prescritos na matriz curricular.

Além disso, alguns aspectos devem ser observados, como: programação individual, desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas à qualidade de vida, adequação à idade cronológica e participação efetiva, no processo educacional, dos pais e dos profissionais que atendem ao aluno. A presença dos pais justifica-se em função de eles conhecerem melhor o próprio filho. Seguindo esse raciocínio, a interação com outros estudantes não deficientes também é justificada, uma vez que são os colegas, na maioria das vezes, que proporcionam a entrada das crianças e dos jovens nas experiências normais de vida em seu grupo de idade.

Os conteúdos serão definidos de acordo com os interesses, as necessidades e as potencialidades do aluno. A carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades funcionais é apresentada no planejamento individual de cada estudante.

Embora a matriz curricular do Currículo Funcional não mostre a importância da Tecnologia Assistiva (TA) para a formação dos alunos com deficiência, é preciso considerar que ela é essencial para a formação desses educandos, tendo em vista que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem e propicia a participação autônoma no seu percurso escolar.

A TA é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.

Segundo Souza et al. (2013), a TA se refere ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribui para promover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidade de inclusão social.

A TA ainda pode ser entendida como:

[...] uma área do conhecimento, com características interdisciplinares, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e a participação de pessoas com

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2010, p. 27).

O sucesso da aprendizagem de alunos com deficiência depende de recursos que lhes permitam compensar as limitações sensoriais no processo de construção do conhecimento. Quando selecionados de forma adequada, esses recursos pedagógicos eliminam ou diminuem as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento social, afetivo e mental, e facilitam o acesso às atividades curriculares, possibilitando aprender de maneira mais eficiente possível.

Para Bender, Valletutti e Baglin (1998), a tecnologia continua a desempenhar um papel cada vez mais importante na prática educacional. O uso da TA se expandirá à medida que esforços contínuos forem feitos para ajudar o estudante a atender às demandas cada vez mais complexas da vida.

No atendimento ao surdocego, a TA é essencial e muito usada pelas guias-intérpretes, conforme relatado: “[...] para ensinar o aluno surdocego, precisamos ser criativos. As adaptações são importantes e a tecnologia assistiva contribui muito para que eles tenham acesso ao conteúdo” (Nice); “[...] utilizei com o meu aluno a linha Braille e foi muito bom para ele” (Domitila); e “[...] eu uso muito a tecnologia assistiva de baixo custo fazendo adaptações dos materiais para serem utilizados pelos alunos” (Anne). Embora Anne tenha se referido à tecnologia assistiva de baixo custo, ela não detalhou como é o processo.

Nessas falas, as interlocutoras enfatizam que, para que o educando com surdocegueira tenha acesso ao currículo e às atividades propostas, as tecnologias assistivas são úteis e necessárias. É importante ressaltar que as TAs vão desde um lápis adaptado, uma fita crepe que prende a folha à mesa, números emborrachados com imã para fixar no quadro imantado e mapas com contornos em barbante até a utilização da máquina Braille, linha Braille, reglete, punção para a escrita em Braille ou *software* leitor de tela para acesso ao computador.

O Currículo Funcional, como foi visto, embora prescrito nos documentos oficiais como um instrumento que viabiliza a integração de estudantes com necessidades especiais ao meio social e prepara o estudante para viver com autonomia e independência, é insuficiente em alguns aspectos importantes.

Primeiro ele restringe a possibilidade de ser aplicado para alunos com deficiência, como os surdocegos que estão inclusos nas classes regulares.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal, a Educação Especial desenvolve as funções de complementação e suplementação curricular. Em casos específicos, para alunos que não apresentam condições de inclusão na instituição educacional comum, há substituição curricular nos Centros de Ensino especial, por meio da proposta de um

currículo funcional que atenda as necessidades e especificidades destes alunos e lhes possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a sua autonomia e maior participação na vida em sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 72).

Algumas considerações precisam ser tecidas a esse respeito. Primeiro, o foco dos documentos oficiais, ao prescreverem o Currículo Funcional somente para o aluno que não pode estar incluso, está na deficiência e não nas possibilidades e na capacidade que ele tem. Outro ponto importante é que provavelmente o conceito, a filosofia e os princípios desse currículo não foram considerados, pois, segundo Bender, Valletutti e Baglin (1998), o Currículo Funcional pode beneficiar não só alunos com deficiência, mas também estudantes sem deficiência que estão funcionando em um nível abaixo do esperado, ou seja, não necessariamente deve ser desenvolvido nos Centros de Ensino Especial. E, em último lugar, a prescrição se torna excludente, não levando em consideração que não é o lugar em que o aluno tem a escolarização, mas a sua condição que lhe dá o direito de adaptações.

Os achados da pesquisa mostram que o Currículo Funcional não é tão difundido como consta nos documentos oficiais. Ao abordarem o assunto, as interlocutoras enfatizaram que, apesar de já terem ouvido falar a respeito desse currículo, elas não o conheciam na essência. A falta desse conhecimento foi evidenciada nas seguintes falas: “[...] eu não conheço o Currículo Funcional tão bem quanto deveria (...) já fiz um curso muito tempo atrás que abordou o conceito, mas com o tempo eu acabei esquecendo o que ele é na essência” (Hellen); “[...] não conheço o Currículo Funcional. Nunca ouvi falar” (Anne); “[...] não sei o que é Currículo Funcional (...) conheço uma coisa ou outra” (Domitila). As guias Sullivan e Sabrina complementaram: “[...] desconheço o Currículo Funcional. Nunca ouvi falar, mas agora que você está me perguntando vou pesquisar para saber o que é”; “[...] não conheço o Currículo Funcional, mas com a sua pesquisa provavelmente vou passar a conhecer”.

O fato de as guias não saberem o que é Currículo Funcional ou terem apenas informações parciais sobre ele indica a necessidade de torná-lo mais conhecido e mais abrangente. Novas pesquisas sobre o tema podem colaborar para que haja um maior conhecimento a respeito do Currículo Funcional e dos benefícios dessa abordagem para os alunos com deficiência, independentemente de estarem ou não inclusos.

Embora pouco conhecido, foi possível identificar práticas voltadas para atividades funcionais desenvolvidas com os estudantes surdocegos. Pode-se depreender isso dos seguintes depoimentos: “[...] conhecer a teoria do Currículo Funcional eu não conheço, mas na minha prática eu trabalho algumas coisas do Currículo Funcional” (Nice); “[...] eu faço de tudo para o meu aluno aprender, trabalho em sala de forma bem diversificada. Procuo trabalhar os

conteúdos de maneira que façam sentido para ele” (Keller); “[...] com o trabalho que tenho realizado, tenho percebido o crescimento do meu aluno em relação a se posicionar. Ele tem aprendido colocar as suas ideias, os seus desejos, mostrar o que está bom e o que não está. Antes ele não agia assim” (Sullivan); “[...] na minha atuação, sempre busquei trabalhar de maneira a proporcionar uma maior autonomia do aluno (...) ampliando vocabulário, ampliando conceitos aprendidos, funcionalidades da vida diária e mobilidade (...) o desempenho do aluno melhorava consideravelmente em todos os aspectos” (Sabrina).

Tais depoimentos confirmam a percepção de Bender, Valletutti e Baglin (1998) de que, mesmo quando o currículo é tradicional e organizado em disciplinas, é possível trabalhar atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades que aumentem a autonomia e que visem tornar as pessoas mais bem-sucedidas possível em atender as suas próprias necessidades.

A despeito de um currículo que promova a autonomia e que leve em consideração as experiências dos estudantes para que adquiram maior autonomia, independência e tenham melhor desempenho na vida acadêmica e social, Pérez (2013, p. 347) afirma que:

[...] um currículo centrado no aluno busca que os meninos e as meninas tenham vivência e experiências que despertem seu desenvolvimento, que sejam ricas e globais, em interação com outros sujeitos, que utilizem materiais e os manipulem em contextos específicos: na classe, no bairro, no lar, nas bibliotecas, nas brinquedotecas etc.

Embora a referida autora tenha abordado questões curriculares da Educação Infantil, seus argumentos contribuem para sustentar os quatro princípios que regem o Currículo Funcional, abordados anteriormente.

4.7 A Rota Metodológica do Currículo Funcional no atendimento ao estudante surdocego pré-linguístico – Uma possível contribuição técnica da pesquisa

Considerando que o estudante com surdocegueira leva mais tempo para aprender qualquer atividade ou generalizar habilidades aprendidas, não por ser incapaz, mas pela falta de dois sentidos essenciais e, principalmente, pela falta de recursos, serviços e acessibilidade, faz-se necessário desenvolver um planejamento curricular que esteja em sintonia com uma perspectiva funcional. O enfoque desse planejamento não deve estar apenas nas atividades acadêmicas, mas na qualidade de vida e na inserção social desse sujeito.

Como já abordado anteriormente, há, fundamentalmente, dois tipos de surdocegueira: os surdocegos que nasceram com surdocegueira ou adquiriram antes da linguagem, denominados surdocegos pré-linguísticos, e os surdocegos que adquiriram a surdocegueira após a aquisição da linguagem, denominados surdocegos pós-linguísticos (CAMBRUZZI; COSTA, 2016). O estudante surdocego pré-linguístico exige um atendimento diferenciado, pois todo desenvolvimento “[...] fica, em grande parte, dependente de uma educação que lhe dê acesso ao mundo, de conhecer pessoas e ambientes que lhe são próximos, de desenvolver meios de comunicação que lhe permitam evoluir na capacidade de atuação e de desempenhar funções mais elaboradas” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016). É, portanto, para esse estudante que a rota metodológica do currículo funcional foi elaborada.

Esse plano se concentrará em estudantes surdocegos pré-linguísticos, pois eles podem enfrentar desafios devastadores sem o apoio adequado. Não que o sujeito com surdocegueira pós-linguística não enfrente dificuldades e desafios, mas o surdocego pré-linguístico enfrenta dificuldades maiores por não ter tido a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades de comunicação, cognitiva e conceitual, o que torna a compreensão do seu mundo quase inacessível.

Para colocar o Currículo Funcional em prática para o estudante surdocego pré-linguístico, a figura do professor na função de guia-intérprete é essencial, visto que é esse profissional que conhece melhor o aluno, quais são os maiores desafios, as necessidades específicas e quais as habilidades que precisam ser trabalhadas para que ele tenha independência e autonomia. Esse profissional também tem condição de desenvolver programas educativos individuais para ensinar habilidades funcionais adequadas à idade do educando no ambiente escolar e não escolar e dar suporte para a implantação do Currículo Funcional de maneira que o currículo comum e o currículo funcional sejam complementares.

Para Bender, Valletutti e Baglin (1998), para desenvolver um Currículo Funcional, é preciso:

- elencar habilidades necessárias para um funcionamento eficaz em todos os contextos;
- identificar quais habilidades uma pessoa sem deficiência tem para viver em sociedade. Identificadas essas habilidades, os professores, facilmente identificarão as habilidades que devem ser incluídas em um Currículo Funcional;
- identificar se as habilidades ensinadas são necessárias para serem utilizadas de imediato ou num futuro próximo;

- identificar o que se espera do estudante para funcionar em diferentes fases da vida;
- identificar como integrar situações da vida real ao currículo.

Segundo os referidos autores, as prioridades funcionais são determinadas, em parte, com base nas respostas às seguintes perguntas:

- Essa habilidade funcional levará ao desenvolvimento posterior de uma habilidade funcional chave? Por exemplo: será importante o indivíduo aprender a pular, porque esse movimento será incorporado em jogos, esportes, ou outras atividades de lazer, como a dança.
- É uma habilidade de valor prático para as atividades que o indivíduo realiza diariamente?
- A habilidade será necessária para o indivíduo no futuro? Uma habilidade que é imediatamente necessária deve receber maior prioridade.
- O indivíduo demonstrou uma necessidade real de desenvolver habilidades específicas? O professor deve observar as dificuldades individuais e utilizar essas informações para definir os programas.
- O indivíduo expressou o desejo de adquirir uma habilidade específica? Essa habilidade nunca pode ser ignorada e, muitas vezes, determina as prioridades educacionais.
- Os pais acreditam que a aquisição de uma habilidade específica aumentará o comportamento adaptativo ou o desempenho da criança no lar?
- A aquisição de uma habilidade específica por parte do indivíduo melhora ou compromete seu desempenho em tarefas relacionadas à escola e ao lar?
- A habilidade tem valor de sobrevivência? Por exemplo: atravessar uma rua, alimentar-se.
- O desenvolvimento de uma habilidade específica facilitará a aquisição de habilidades pertinentes aos objetivos de outros profissionais?

Com base nessas respostas, os professores deverão desenvolver o plano de trabalho individual do aluno com suas prioridades instrucionais. Deve-se levar em consideração alguns aspectos para elaborar o Plano Individual: as atividades funcionais devem respeitar a idade e a série do estudante surdocego; as metas devem ser anuais; os objetivos devem ser de curto e médio prazo; a avaliação deve ser sistemática por meio da observação do desempenho do aluno; e os materiais e equipamentos devem ser listados.

A seguir será apresentado um modelo de como elaborar um plano individual para alunos surdocegos pré-linguísticos. Será um plano para trabalhar habilidades adaptativas relacionadas com autocuidado, independência pessoal e funcionamento adaptativo na escola, na comunidade e em outros ambientes sociais relevantes. Embora a atividade esteja voltada para o aluno surdocego pré-linguístico, esse plano pode ser desenvolvido para trabalhar habilidades diversas, incluindo os estudantes surdocegos pós-linguísticos.

O Plano Individual deverá ser organizado de acordo com a especificidade e as características do aluno surdocego. As estratégias de ensino sugeridas enfatizam a aquisição de aprendizado funcional em ambientes naturais, em vez do aprendizado de habilidades isoladas. Uma vez finalizado o plano proposto, ele será avaliado e os próximos processos de ensino/aprendizagem de novas habilidades são planejados. No caso de o plano não ter sido bem-sucedido, as estratégias de intervenção devem ser revisadas e avaliadas.

1º Passo: Avaliação Funcional

A avaliação funcional visa observar o estudante com deficiência na sua prática cotidiana para verificar como ele utiliza seus sentidos para obter informações e acessar o mundo.

- Fazer uma avaliação funcional do estudante por meio de informações adquiridas em visitas domiciliares, entrevistas com a família e observação direta do estudante com os seguintes objetivos:

- Conhecer a história de vida (características da criança, jovem ou adulto, idade, informações sobre a escolarização etc.);
- Conhecer os interesses, as necessidades e as potencialidades;
- Identificar as formas de comunicação utilizadas;
- Identificar os ambientes mais frequentados e como o aluno funciona em cada um deles (escola, casa, comunidade etc.);
 - Características dos ambientes identificados (são ou não acessíveis);
 - Modificações necessárias no ambiente para que o aluno tenha acesso.

Quadro 5 – Sugestão de Plano Individual – 1º passo: Avaliação inicial

Sugestão de Plano Individual				
1º passo: Avaliação inicial				
Área trabalhada: Habilidade motora fina funcionalmente relevante (Exemplo)				
Professor guia-intérprete: _____				
Nome do estudante: _____ Idade: _____ Série: _____				
Informação de Apoio				
Área da Comunicação e da Linguagem				
	ITEM	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1. Forma de comunicação utilizada:	Fala			
	Gestos naturais			
	Movimento corporal			
	Libras em campo reduzido			
	Libras háptica			
	Alfabeto datilológico			
	Braille			
	Braille tátil			
	Objetos de Referência			
	Desenhos			
2. Sua comunicação é:	Receptiva			
	Expressiva			
3. Interage socialmente				
4. Compreende as instruções				
5. Responde os comandos				
6. Canais de Aprendizagem	Visão			
	Audição			
	Tato			
	Olfato			
	Cinestésico			
	Paladar			
	Vestibular			
7. Ambientes que frequenta	Casa			
	Escola			
	Supermercado			
	Restaurante			
	Parque			
	Shopping			
	ITEM	Com independência	Depende de outros	Não observado
8. Como o aluno funciona em cada ambiente	Casa			
	Escola			
	Supermercado			
	Restaurante			
	Parque			
	Shopping			
	Outros:			
9. Descrever as barreiras encontradas pelos alunos em cada ambiente.				
10. Modificações necessárias no ambiente para que o aluno tenha acesso				
11. Descrever as habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam as atividades com autonomia.				

Fonte: Elaborada pela autora.

2º Passo: Identificar as habilidades

Por meio das informações adquiridas no passo anterior, elaborar uma lista com as habilidades que o aluno já tem, bem como sobre o conhecimento e as habilidades que ele deverá aprender para realização de atividades em cada ambiente.

- Avaliar os pontos fortes e fracos das habilidades adaptativas do aluno:

- Habilidades intelectuais: raciocínio, planejamento, soluções de problemas, pensamento abstrato, aprendizagens de experiências e aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- Habilidades conceituais: linguagem (receptiva e expressiva), leitura e escrita, conceitos monetários e autodirecionamento;
- Habilidades sociais: interação interpessoal, responsabilidade, autoestima, seguir regras e obedece a leis;
- Habilidades práticas: atividades de vida diária (alimentar-se, vestir-se, segurança pessoal, mobilidade, higiene pessoal etc.), vida do lar (planejar e preparar refeições, cuidado com as roupas, quarto, eletrodoméstico, operar aparelhos simples e acessórios da casa etc.) e saúde e segurança (cuidar da saúde em termos de alimentação, prevenção de doenças, cuidar da própria segurança etc.).

Quadro 6 – Sugestão de Plano Individual – 2º Passo: Identificar as habilidades

2º Passo: Identificar as habilidades				
Identificar as habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam as atividades com autonomia em cada ambiente (As habilidades serão identificadas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Aqui serão apresentadas apenas algumas sugestões de habilidades que podem ser consideradas.)				
HABILIDADES		REALIZA SEM AJUDA	REALIZA COM AJUDA	NÃO REALIZA
Habilidades Práticas	Bebe			
	Come			
	Veste-se			
	Despe-se			
	Lava mãos, rosto			
	Toma banho			
	Escova os dentes			
	Lava e seca o cabelo			
Habilidades motora fina funcionalmente relevantes	Segura objetos			
	Agarra objetos			
	Solta pequenos objetos			
	Abre e fecha zíper			
	Abre e fecha velcro			
	Abre e fecha botões			
	Amarra cadarços			

(Continua)

(Continuação)

HABILIDADES		REALIZA SEM AJUDA	REALIZA COM AJUDA	NÃO REALIZA
Habilidades motora	Levanta e vira a cabeça			
	Firma a cabeça			
	Rola			
	Senta			
	Fica em pé			
	Locomove-se em casa			
	Locomove-se na escola			
	Sobe escadas			
	Joga bola			
	Corre			
	Salta			
	Pula			
	Dança			
	Habilidades de vida em casa	Prepara alimentos		
Limpa e organiza a casa				
Cuida da própria roupa				
Habilidades de vida comunitária	Interage socialmente			
	Participa de algum grupo			
Habilidades quantitativas	Relaciona quantidade ao número			
	Soluciona problemas simples			
	Reconhece os valores dos produtos			
	Diferencia notas e moedas			
	Associa horários aos acontecimentos			
	Reconhece as medidas de tempo (dia, semana, mês, ano, hora, minuto)			
Habilidades escolares	Leitura e escrita			
	Conhece as letras do alfabeto			
	Reconhece a diferença entre letras e números			
	Compreende e reproduz histórias			
	Participa de jogos atendendo regras			
	Escreve pequenos textos			
	Lê e segue instruções			

Fonte: Elaborada pela autora.

3º Passo: Delinear os objetivos considerando os diversos contextos (escolar, familiar e social)

Após a seleção das habilidades, o objetivo geral e os objetivos específicos são identificados. Os objetivos terão como propósito estruturar a sequência instrucional.

- Três elementos principais devem ser considerados na elaboração dos objetivos:

- As condições do ambiente em que a habilidade será trabalhada (observar em que situação ocorre a necessidade do aluno);
- Os comportamentos observáveis (observar como o aluno se comporta);

- Que característica o aluno apresenta quanto à comunicação, interação, autonomia, mobilidade e cognição.

4º Passo: Descrever as atividades a serem trabalhadas

Descrição detalhada de todos os comportamentos necessários para a realização de uma determinada tarefa. As atividades devem ser motivadoras e, preferencialmente, realizadas no ambiente natural.

5º Passo: Procedimentos de instrução

- Como desenvolver a atividade para que o aluno adquira a habilidade.

Iniciação: Explicar a atividade com detalhes.

Prática orientada: Fazer a atividade com o aluno mostrando os passos.

Prática independente: O aluno deverá tentar fazer a atividade sozinho.

Encerramento: Repetir a atividade em outras situações para ver se o aluno entende e responde (generalização).

6º Passo: Estratégias de avaliação

A avaliação do plano individual deve ser contínua, centrada nas atividades propostas e na aquisição das habilidades pelo aluno em diferentes contextos.

7º Passo: Relacionar os materiais e equipamentos

O que será usado para trabalhar as habilidades identificadas. Os materiais e equipamentos deverão estar relacionados às habilidades que serão ensinadas. Importante ressaltar que, geralmente, os materiais utilizados são encontrados em casa, na escola e na comunidade, visto que é preciso priorizar o contexto real.

O quadro de habilidades apresenta, de uma maneira mais clara, quais habilidades o aluno surdocego necessita aprender para ter um desempenho satisfatório em seu meio e estar incluso nos diversos contextos.

Quadro 7 – Sugestão de Plano Individual – (Exemplo de alguns objetivos que devem ser trabalhados)

<p>3º Passo (Exemplo de alguns objetivos que devem ser trabalhados)</p> <p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno será funcionalmente independente em habilidades de beber e comer de uma maneira que tenha um ótimo desempenho em diversas situações. <p>Objetivos específicos:</p> <p>O aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> beber na garrafa ou na xícara; beber no canudo; beber no copo; beber no bebedouro; comer com uma colher de maneira apropriada; usar um guardanapo adequadamente; comer de forma segura e socialmente aceitável.
<p>4º Passo: Descrever as atividades</p> <p>O horário do lanche é excelente para trabalhar muitas habilidades que o aluno precisa para ser independente em outros contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> incentivar o aluno a beber água na garrafa, suco utilizando o canudo, refrigerante no copo; introduzir progressivamente alimentos que podem ser comidos com uma colher; incentivar o aluno a utilizar o guardanapo. <p>Obs.: A família, em parceria com a escola, reforçara as habilidades que estão sendo ensinadas.</p>
<p>5º Passo: Procedimentos de Instrução</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciação: Diga ao aluno que, durante o lanche, você dará água em uma garrafa. Explique os tipos de garrafas que existem. Elas devem ser apresentadas no decorrer das atividades. Faça experiências com o aluno para identificar se/como ele consegue segurar a garrafa. Comece com garrafas pequenas. Prática guiada: Utilize diferentes tipos de garrafa até que o aluno possa facilmente generalizar a habilidade em outras situações. Continue envolvendo o aluno em estratégias de autocorreção. Prática independente: Dê ao aluno a escolha de bebidas em garrafas (água, suco, refrigerante etc.) e faça com que o aluno beba juntamente com os outros alunos, usando a garrafa. Encerramento: Proporciono atividades em outros ambientes e contextos a fim de observar se o aluno consegue generalizar a habilidade aprendida.
<p>6º Passo: Estratégias de avaliação</p> <p>Forneça ao aluno um lanche que tenha algo para comer e um suco na garrafa. Observe o aluno lanchando para ver se toma o suco corretamente na garrafa.</p>
<p>7º Passo: Relacionar materiais e equipamentos</p> <p>Garrafas com suco, água, refrigerante, garrafas de plástico, vidro, garrafa Pet.</p>
<p>Observações: Para cada objetivo específico deverá ser elaborado um plano com atividades diferentes.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

AVALIANDO A VIAGEM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir do pressuposto de que estudantes surdocegos, mesmo inclusos, podem ser beneficiados com a aplicação do Currículo Funcional, visto que essa abordagem possibilita a autonomia e a melhoria de qualidade de vida desses sujeitos e permite que eles desenvolvam habilidades para participar das atividades cotidianas seja na escola, no trabalho, nas atividades recreativas e na sociedade como um todo, esse estudo buscou identificar como a abordagem do Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal.

Buscou-se outros questionamentos que orientaram e propiciaram compreender as especificidades e singularidades desse objeto de estudo, como: o que está prescrito nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que regem o Currículo Funcional no contexto da Educação Especial? Como é feito o atendimento aos alunos surdocegos nas escolas públicas do Distrito Federal? Qual a percepção dos professores na função de guias-intérpretes a respeito do currículo praticado para o aluno surdocego?

Para responder tais questionamentos, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada, pois permitiu a participação da pesquisadora no contexto pesquisado. A pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo por meio da entrevista semiestruturada, com sete guias-intérpretes da SEEDF, foram os instrumentos/procedimentos utilizados.

A imersão nos documentos oficiais, na bibliografia e na construção dos dados junto aos sujeitos interlocutores da pesquisa permitiram compreender as prescrições a respeito do Currículo Funcional, como é o atendimento aos alunos surdocegos e como o currículo é praticado para atendê-los.

A construção e a análise dos dados permitiram tecer algumas considerações importantes que estão longe de serem conclusivas, contudo podem contribuir para a reflexão de professores envolvidos principalmente com a educação de estudantes surdocegos.

As reflexões suscitadas pela investigação foram organizadas de acordo com o transcorrer da pesquisa e apresentam alguns aspectos, como: as prescrições curriculares sobre o Currículo Funcional; o que dizem os autores de referência e os pesquisadores sobre o objeto de pesquisa; o levantamento das escolas, dos estudantes surdocegos na SEEDF e de quem são os interlocutores da pesquisa; a concepção desses sujeitos sobre o currículo praticado no atendimento aos estudantes surdocegos; e as contribuições do Currículo Funcional no

atendimento a esses sujeitos. Assim, destaca-se que esses aspectos levantados contribuíram para tecer as considerações que se seguem.

O atendimento ao estudante surdocego tem sido uma realidade na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa instituição tem tornado possível a inclusão desse sujeito no ensino comum. Para oferecer uma educação de qualidade para esse aluno, os documentos oficiais regem que o currículo deve ser adequado as suas especificidades.

O currículo é um objeto dinâmico, abrangente e inclusivo, que vai muito além do que simples documento que orienta a prática pedagógica e que organiza os conteúdos que devem ser ministrados. O currículo deve ser construído a partir de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Ele é um componente formador da realidade. O currículo dá forma à educação. É composto por tudo o que ocupa o tempo escolar (SILVA, 2010, 2017; MOREIRA; TADEU, 2013; SILVA; MOREIRA, 1995; SILVA; BORGES, 2018; SACRISTÁN, 2013).

Ao se tratar de alunos com surdocegueira, a perspectiva curricular se torna ainda mais complexa frente ao desconhecimento a respeito da deficiência e, principalmente, frente à inacessibilidade do currículo para atender as especificidades dessa deficiência.

Autores como McInnes (1999), Cader-Nascimento (2010, 2012) e Cambuzzi e Costa (2016) mostraram, por um lado, que a surdocegueira é uma deficiência única e com características próprias que afeta o desenvolvimento, a socialização, a comunicação e a mobilidade dos sujeitos. Por outro lado, a concepção do modelo social da deficiência mostra que o foco não deve estar na limitação imposta, mas na pessoa com deficiência.

Os achados da pesquisa revelam que as escolas públicas do Distrito Federal recebem alunos surdocegos nas classes regulares, portanto, esses alunos estão inclusos. O currículo desenvolvido em sala de aula é o mesmo do estudante sem deficiência, com possibilidade de adequações. Esse aluno é acompanhado por um professor na função de guia-intérprete.

O estudo evidenciou que os documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008), o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial – da rede pública de ensino do Distrito Federal e o Parecer nº 127/2009 -CEDF, permitem desenvolver um currículo flexível em que adequações curriculares e currículos alternativos ou funcionais sejam previstos. No entanto, de acordo com esses documentos, constatou-se que as adequações podem e devem ser viabilizadas quando necessário para tornar o currículo apropriado às peculiaridades dos estudantes com deficiência e dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas o Currículo Funcional está prescrito, apenas, para estudantes com maior comprometimento do

funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, que não apresentam condições pedagógicas para o currículo comum e não tenham condições de estarem inclusos em classes regulares. Vale salientar que, pelas prescrições, somente os Centros de Ensino Especial podem orientar e avaliar o Currículo Funcional.

Nesse sentido, foi possível inferir que as normativas da SEEDF deixam lacunas em aspectos importantes, tais como restringir a possibilidade de desenvolver o Currículo Funcional para estudantes surdocegos que estão inclusos nas escolas regulares e permitir somente aos CEEs que desenvolvam o Currículo Funcional. Defende-se, aqui, que as prescrições restritivas impostas para o Currículo Funcional sejam reavaliadas e repensadas a fim de que o currículo seja desenvolvido, também, para estudantes surdocegos, inclusos nas classes comuns de ensino regular, visto que não é o lugar em que o estudante tem a escolarização que lhe dá o direito de ter um currículo acessível, mas a condição de pessoa com deficiência.

Uma busca na literatura brasileira e internacional permitiu ampliar a discussão a respeito do objeto de pesquisa. Autores como Suplino (2005), LeBlanc (1992), Mayo, LeBlanc e Oyama (2008), Mayo e LeBlanc (2016), Bender, Valletutti e Baglin (1998), e Ford, Blanchett e Brown (2006) permitiram um aprofundamento e um olhar mais amplo sobre o Currículo Funcional. Esses autores mostram que o Currículo Funcional é uma abordagem de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência, apresentando alternativas para que essas pessoas adquiram maior autonomia, independência e tenham melhor desempenho na vida acadêmica e social. É um currículo individualizado, planejado para atender às especificidades do aluno com deficiência. É um currículo regido por uma filosofia e por quatro princípios que podem ser desenvolvidos com todos os alunos inclusos ou não. Além disso, oportuniza a aprendizagem de habilidades que são essenciais para tornar essas pessoas competentes, produtivas e felizes em diversas áreas da vida. Bender, Valletutti e Baglin (1998) indicam o Currículo Funcional para estudantes com deficiência e para estudantes com dificuldades na aprendizagem. Essa proposta que não foi encontrada nas publicações brasileiras.

No tocante às pesquisas acadêmicas, pode-se dizer que são poucos os estudos a respeito do Currículo Funcional encontrados nos bancos de Teses e Dissertações da Capes e no acervo virtual da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pois, para buscar por um período de uma década (entre os anos de 1997 e 2017), foram encontradas apenas seis produções com contribuições específicas sobre Currículo Funcional para o estudante com autismo e não para a área da surdocegueira. Nesse contexto, ganhou relevância a necessidade de conhecer mais detalhadamente esse objeto de pesquisa, a fim de mostrar que o Currículo Funcional pode, também, ser desenvolvido para estudantes surdocegos.

As pesquisas encontradas mostraram o benefício do desenvolvimento do Currículo Funcional para tornar o estudante autista mais autônomo e independente (WALTER, 2000; CUCCOVIA, 2003; GIARDINETTO; 2005; FERNANDES, 2016). Resultado encontrado, também, pelo presente estudo, pois foi possível identificar que, mesmo sem um conhecimento teórico, as guias-intérpretes praticam por intuição a abordagem do Currículo Funcional, e, como resultado, os estudantes surdocegos conseguiram aprender melhor e desenvolveram habilidades em vários contextos da vida.

Considerando que o estudante surdocego, incluso em classe comum, tem direito ao guia-intérprete, foi possível contatar as professoras na função de guia-intérprete e, por meio da percepção dessas profissionais, analisar como é o atendimento voltado para o estudante surdocego, como o currículo é praticado e se, tal como está proposto, contribui para a autonomia e a aprendizagem desse estudante.

Por meio das entrevistas realizadas com essas profissionais, percebeu-se que a surdocegueira é uma deficiência única e muito específica, e, por isso, o estudante surdocego, devido às necessidades individuais bastante peculiares, necessita de um acompanhamento específico e individualizado e de um planejamento curricular que esteja em sintonia com as suas especificidades, a fim de que suas potencialidades e habilidades sejam desenvolvidas.

A pesquisa evidenciou que o atendimento a esse estudante deve levar em consideração as suas condições individuais, a época em que ocorreu a perda auditiva e/ou visual, o grau de comprometimento da perda e outros comprometimentos relacionados à ausência de dois canais sensoriais importantes, a audição e a visão. Com relação às maiores dificuldades enfrentadas pelo estudante surdocego, a comunicação foi a mais apontada, ficando claro que, somente por meio de uma comunicação efetiva e adaptada à singularidade sensorial, o estudante surdocego poderá superar as dificuldades encontradas ao longo de seu percurso escolar.

O professor na função de guia-intérprete é essencial para amenizar a desigualdade sofrida pelo estudante surdocego, visto que é esse profissional que favorece o processo de socialização do estudante com a comunidade escolar, eliminando as barreiras que obstruem a participação efetiva desse estudante. É por meio dele que o estudante com surdocegueira consegue interagir e participar efetivamente das atividades propostas pela escola e pelos professores. O guia-intérprete é o mediador entre o estudante surdocego e o meio no qual ele está inserido. Esse profissional torna o currículo acessível, orienta a locomoção, interpreta as aulas e os acontecimentos diários do ambiente escolar utilizando a forma de comunicação aceita pelo estudante.

Pode-se considerar, portanto, que a presença do guia-intérprete é imprescindível no atendimento ao estudante surdocego, pois é por meio do acompanhamento e do apoio desse profissional que o estudante com surdocegueira consegue participar ativamente das atividades propostas pela escola e tem acesso ao currículo.

Foi possível identificar duas realidades ao falar sobre o currículo: a primeira mostrou que o currículo praticado no atendimento aos estudantes com surdocegueira segue as prescrições curriculares, visto que o currículo desenvolvido para o estudante surdocego é o mesmo da série em que o estudante está matriculado, porém, as guias-intérpretes realizam as adequações necessárias para que esse estudante tenha acesso a ele. A segunda realidade mostrou que o currículo, da forma como está proposto e da maneira que é praticado, não assiste a necessidade do estudante com surdocegueira.

É importante, portanto, ter um currículo que favoreça a aprendizagem de maneira mais concreta, que trabalhe com atividades funcionais, com conteúdos significativos, que favoreça a autonomia e, principalmente, que dê condições ao professor de ser criativo, extrapolar metas e objetivos, a fim de tornar a educação do estudante surdocego bem-sucedida. O Currículo Funcional proposto pela SEEDF pode contribuir para a educação desse sujeito. No entanto, a realidade encontrada foi que a prescrição nos documentos oficiais é limitada aos alunos sem condição de estarem inclusos. Por esse motivo, ele só pode ser desenvolvido nos Centros de Ensino Especial.

Embora, no presente estudo, o Currículo Funcional não tenha sido aplicado, foram identificadas, por meio das pesquisas e dos autores de referência, algumas características que podem contribuir com o ensino e a aprendizagem do estudante surdocego. O CFN é um currículo individualizado, relacionado com a idade cronológica, inclui numa proporção equilibrada de atividades consideradas funcionais e pode ser praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida. É um currículo em que a aprendizagem tem lugar, sempre que possível, em contextos naturais. Sua filosofia considera que as pessoas são únicas e especiais e devem ser respeitadas e valorizadas por suas habilidades, que todas as pessoas têm direito a uma educação que lhes permita alcançar seu máximo potencial e que todos são capazes de aprender. O Currículo Funcional é regido por quatro princípios importantes: respeito à pessoa com deficiência; concentrar-se nas habilidades, ou seja, no que a pessoa com deficiência é capaz de fazer; todos podem aprender independente das limitações impostas pela deficiência e parceria da família no processo de aprendizagem. Esse currículo, portanto, não deve ficar restrito aos alunos que não tem condições de acompanhar o currículo ou que não tem condições de estarem inclusos.

O currículo funcional é muito específico e para desenvolvê-lo demanda tempo, disponibilidade e conhecimento. Fica evidente que, no caso do atendimento ao surdocego, somente é possível vislumbrar o desenvolvimento desse currículo por meio do guia-intérprete, que é o profissional que o acompanha de perto, que está com ele em todas as disciplinas e conhece as necessidades e as especificidades do aluno. O contato próximo do guia-intérprete com o estudante surdocego possibilita a esse profissional perceber as habilidades e os conhecimentos que o aluno já possui e quais ainda precisam ser adquiridas para, a partir disso, elaborar alternativas de ensino capazes de superar as necessidades observadas. O atendimento individualizado que o guia-intérprete presta ao aluno surdocego favorece o desenvolvimento e a atenção necessária para a execução dos objetivos e estratégias indicadas no plano individualizado proposto pelo currículo funcional.

Considera-se, na finalização deste estudo e em suas limitações, que um currículo com tantas possibilidades não pode ficar restrito somente aos estudantes sem condição de estarem inclusos ou somente aos estudantes autistas. Muitos estudantes surdocegos inclusos nas classes comuns das escolas regulares do Distrito Federal estão funcionando em um nível abaixo do esperado, motivo pelo qual podem também ser beneficiados com o desenvolvimento do Currículo Funcional.

O Currículo Funcional pode, sim, contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal, desde que esses alunos tenham a figura do guia-intérprete e que esse profissional conheça o que é o Currículo Funcional, na sua essência, e aprenda a elaborar o Plano Individualizado de acordo com as especificidades de cada aluno.

Diante da exigência do Programa de Pós-Graduação para o Mestrado Profissional, foi apresentada, no Capítulo 4, a elaboração de uma “*Rota metodológica do Currículo Funcional*”, a fim de atender aos estudantes surdocegos pré-linguísticos matriculados nas escolas inclusivas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A Rota metodológica do Currículo Funcional teve como foco nortear a prática pedagógica dos professores na função de guias-intérpretes que atendem esses sujeitos.

Essa rota metodológica foi elaborada a partir da pesquisa de campo com as interlocutoras do estudo e dos autores de referência que abordaram os temas em questão. Ela foi elaborada pensando no aluno surdocego pré-linguístico. Porém, os passos apresentados e o plano individualizado sugerido podem ser seguidos e aplicados para o aluno surdocego pós-linguístico com algumas poucas adaptações. Por ser um plano individualizado, a sua elaboração deve respeitar as peculiaridades de cada estudante.

Finalmente, é importante ressaltar que outras pesquisas, mais aprofundadas, fazem-se necessárias, principalmente relacionando o Currículo Funcional à surdocegueira. Além disso, acredita-se que seria de grande contribuição, para a qualidade de ensino do aluno surdocego, a possibilidade do desenvolvimento do Currículo Funcional concomitantemente com o currículo comum nas classes regulares em que esse aluno está incluído.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 67-87, jan./jun., 2017.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. *In*: MASINI, E. F. S. (org). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.
- AMARAL, J. P. Descobrimo novas formas de comunicação e de acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. *In*: MASINI, E. F. S. (org). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Trad. de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAMPI, L. N. da S.; GUILHERM, D.; ALVES, E. D. Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, 9 telas, jul./ago., 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENDER, M.; VALLETUTTI, P. J.; BAGLIN, C. A. **A functional curriculum for teaching student with disabilities: self-care, motor skills, household management and living skills**. 3. ed. Austin: Pro-ed., 1998. v. 1.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. da. (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do Ensino Médio Profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, 2016.
- BRASIL. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: Ministério da Educação; Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186/2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: SDH-SNPDPD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRENNER, J. A. V.; TURECK, L. T. Z. A Educação de pessoas com surdocegueira: subsídios para a formação de professores. *In*: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola paranaense**. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2009. v. 1.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. A pessoa surdocega na escola. *In*: MACIEL, D. A; BARBATO, S. (org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Ed. UnB, 2010.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. Surdocegueira e os desafios da educação inclusiva. *In*: ORRU, S. E. (org). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: 2012.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. **Aspectos linguísticos do estudante surdocego da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Monografia (Especialização) – Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrendo a surdocegueira: comunicação e educação**. São Carlos, SP: Ed.UFSCar, 2007.

CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: EduFSCar, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, A. M. B. da. Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um Currículo Funcional Natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com Deficiência Mental e Autismo**. 2003. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2951/DissMMC.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos humanos e justiça. **SUR**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1, 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada em seus artigos 63, 97, 101 e 108 pela Resolução n. 1/2014-CEDF. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/cosine/part_resolucao_1_2012_alterada.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes pedagógicas**. Brasília, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 127/2009**. Aprova a matriz curricular da Educação Especial – Currículo Funcional em substituição à aprovada pelo Parecer nº 325/2008 – CEDF. Brasília, 23 jun. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Escolar. **Orientação pedagógica**. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2015.

FERNANDES, A. L. M. **O papel da música no Currículo Funcional do ensino de ciências para alunos com autismo**: formação continuada. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG. Disponível em:

https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/946/dissertacao_fernandes_2_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2018.

FORD, A.; BLANCHETT, W.; BROW, L. **Teacher education and students with significant disabilities**: Revisiting essential elements. (COPSSE Document Number IB – 11E). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education, 2006.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. Saude coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, out., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2019.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade [en linea]**, v. 24, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326585026>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições do programa Teacch e do Currículo Funcional Natural. 2005. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3136/DissARSBG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional natural. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SURDOCEGOS – ABRASC. **Projeto Pontes e Travessias Formação continuada: Guia-intérprete empírico**. *In* FORMAÇÃO CONTINUADA: GUIA-INTÉRPRETE EMPÍRICO, São Paulo, 2007.

GUERRA, M. A. S. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional em la educacion de la persona com retardo mental. **Trabalho apresentado na ASPANDEM**. Mallagra, Espanha, 1992.

LOPES, de F. Artigo 1 Propósito. *In*: DIAS, J.; FERREIRA, L. da C.; GUGEL, M. A.; FILHO, W. da C. (orgs.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SNPD-SDH-PR, 2014.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MAIA, S. R. AHIMSA - Os caminhos de uma instituição na área da surdocegueira. *In*: MASINI, E. F. S. (org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor, 2002.

MAIA, S. R.; ARÁOZ, S. M. M. A surdocegueira – “Saindo do escuro”. **Cadernos**, n. 17, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5199/3189>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MALDONADO, J. A. V. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, nueva serie, año XLVI, n. 138, p. 1-109, set./dez., 2013.

MASINI, E. F. S.; TEODORO, C. M.; NORONHA, L. F. F.; FERRAZ, R. B. Concepções de professores do Ensino Superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/739/715>. Acesso em: 10 maio 2018.

MAYO, L.; LEBLANC, J. M. South America: a service example from Lima, Peru. *In*: RUBIN, I. L.; MERRICK, J.; GREYDANUS, D. E.; PATEL, D. R. (Eds.). **Health care for people with intellectual and developmental disabilities across the lifespan**. Springer, 2016.

MAYO, L.; LEBLANC, J. M.; OYAMA, R. Centro Ann Sullivan Del Perú – CASP. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 95-109, jul./dez., 2008.

MCINNES, J. M. A guide to planning and support for individuals who are deafblind. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELLO, M. N. de; BERNARDO, E. Aspectos gerais e possibilidades educacionais na surdocegueira. **Instituto Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 5-11, 2013.

MOHR, A. C.; FREITAS, C. N. “Currículo e Práticas” em Educação Especial: pesquisas de Pós-Graduação da UFSM de 2001 a 2011. *In*: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. O. (orgs). **Pesquisa em Educação Especial**: referências, percursos e abordagens. Curitiba: Appris, 2015.

MORAES, R. de A.; BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Educação das relações étnico-raciais a distância: Um debate curricular na formação de professores do Distrito Federal. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, nov., 2013/fev., 2014.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. H. F de. **Análise Experimental dos efeitos da aplicação do Currículo Funcional Natural nos comportamentos auto – estimulatórios e autolesivos em crianças autistas, no ambiente de sala de aula**. 99 f. 1998. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PÉREZ, J. B. O currículo da educação Infantil. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINAR, W. Estudos curriculares: ensaios selecionados. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2016.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. *In*: SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória** – seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. M. de B. ADEFAV – Associação para Deficientes da Áudio Visão. *In*: MASINI, E. F. S (org.). **Dos sentidos, pelos sentidos, para os sentidos**. São Paulo: Vetor, 2002.

SILVA, E. A.; OLIVEIRA, L. R. C. **Atividades de vida: software** educacional para o desenvolvimento de ações funcionais concernentes ao autocuidado de jovens e adultos deficientes intelectuais. 2016. Monografia (Licenciatura em Computação) – Departamento de Ciência da Computação, Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Materialismo histórico e dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de história no curso de pedagogia. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 43, n. 31, p. 565-582, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29622>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SONZA, A. P. et al. (orgs.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais**. Bento Gonçalves, RS, 2013.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. v. 11. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência)

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1995.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**. 2000. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3043/2713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR/GUIA-INTÉRPRETE



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Curso: Mestrado em Educação

Discente: Adryana Kleyde Henrique Sales Batista

Título da pesquisa: Currículo Funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder as perguntas abaixo, tomando como referência sua atuação como professor/guia-intérprete.

BLOCO I – ATUAÇÃO

Há quanto tempo você trabalha com alunos surdocegos?

Você poderia falar um pouco sobre a escolha de trabalhar com esses alunos?

Como é o trabalho que você desenvolve?

BLOCO II – A SURDOCEGUEIRA

Quem é o aluno surdocego para você?

Quais são as suas dificuldades?

Quais são as suas habilidades?

O que são capazes de realizar sozinhos?

O que são capazes de realizar com a ajuda de outras pessoas?

BLOCO III – O CURRÍCULO

O que você entende por currículo?

Como o currículo é praticado no atendimento aos alunos surdocegos?

Em sua opinião, o currículo, tal como está proposto, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdocegos? Se sim, em quais aspectos? Se não, por quê?

O que significa para você trabalhar com atividades funcional?

Você conhece o Currículo Funcional proposto pela SEEDF para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais? Já trabalhou com ele?

BLOCO IV – FORMAÇÃO

Você poderia falar um pouco sobre a sua formação? Tem cursos na área da surdocegueira?

Você entende que a formação é importante para trabalhar com alunos da Educação Especial?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso: Mestrado em Educação

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira”, sob a responsabilidade da mestranda Adryana Kleyde Henrique Sales Batista, orientada pela Prof.^a Dra. Livia Freitas Fonseca Borges.

A pesquisa tem por objetivo identificar como a abordagem do currículo funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal.

A metodologia da pesquisa está embasada numa abordagem qualitativa e contará com entrevista semiestruturada como um dos instrumentos para a construção dos dados. A entrevista será gravada para posterior transcrição e análise dos dados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na defesa da dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEMP da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa: Currículo: Teorias e Práticas.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos o mais rigoroso sigilo de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista semiestruturada, entendendo que poderei recusar a participar da mesma a qualquer momento, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele a minha identidade seja divulgado, sem minha autorização.

Dados do (a) participante:

Nome: _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

ANEXO A – Anexo do Parecer nº 127/2009 – CEDF – MATRIZ CURRICULAR



GDF

SE

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

3

Anexo do Parecer nº 127/2009-CEDF

MATRIZ CURRICULAR

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL			
Etapa: Currículo Funcional da Educação Especial			
Modalidade: Educação Especial			
Regime: Anual			
Módulo: 40 semanas			
Turno: Diurno			
CONTEXTO	DIMENSÃO DO APOIO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
FAMILIAR – ESCOLAR – COMUNITÁRIO – OCUPACIONAL	Funções Intelectuais	• Percepção	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente com base nos conhecimentos construídos. • Capacidade de planejar e solucionar problemas e aplicação na atividade prática.
		• Raciocínio lógico matemático	
		• Organização do pensamento	
		• Análise e síntese	
		• Compreensão de idéias	
	Comportamento adaptativo	• Conhecimento do mundo e aprendizagem formal	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. Ex: linguagem, leitura e escrita, conceitos matemáticos. • Relacionadas à competência social. Ex: habilidades interpessoais, responsabilidade, auto-estima, observância de normas de conduta, regras e leis, evitar a vitimização. • Relacionadas à vida autônoma e independente: Ex: atividades de cuidado pessoal na vida diária, atividades instrumentais de vida, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente.
		• Generalização de conhecimentos	
		• Habilidades conceituais	
	Formação da identidade pessoal, social e cultural	• Habilidades sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Considera os contextos típicos de seu grupo etário consistentes com a diversidade cultural e lingüística da pessoa, constituindo espaços que possibilitam sua participação, interações sociais e vivência de papéis sociais que refletem a quantidade e a qualidade de seu engajamento em seu ambiente e o exercício de sua cidadania.
		• Habilidades práticas de vida autônoma e independente	
		• Comunicação	
		• Participação	
		• Interação	
		• Vivência de papéis sociais	
	Funções Psicomotoras	• Expressão artística	<ul style="list-style-type: none"> • Considera o desenvolvimento integral do ser, articulando corpo, movimento e mente, de forma a favorecer a comunicação e expressão de seus pensamentos, desejos e necessidades.
		• Capacidade criadora	
• Exercício da cidadania			
• Esquema corporal			
• Equilíbrio			
• Coordenação dinâmica geral			
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL			X
TOTAL ANUAL			X
OBSERVAÇÕES:			
<p>1. Aspectos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programação individual. • Desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas à qualidade de vida. • Adequação à idade cronológica. • Prioridade ao ambiente natural do aluno para realização das atividades. • Participação efetiva, no processo educacional, dos pais e dos profissionais que atendem ao aluno, visto que são eles quem melhor o conhecem e poderão identificar, com maior precisão, quais as habilidades que necessariamente deverão ser adquiridas. • Interação com outros alunos não-deficientes, uma vez que são os colegas que proporcionam a entrada das crianças e dos jovens nas experiências normais de vida em seu grupo de idade. <p>2. Os conteúdos são definidos de acordo com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio – definição dos interesses, das necessidades e das potencialidades do aluno; • Atividade – ação pedagógica para o desenvolvimento da habilidade. <p>3. A carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades funcionais, baseadas na Dimensão do Apoio, será definida no planejamento individual de cada aluno.</p>			