

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências**

Priscilla dos Santos Bagagi

**HABILIDADES FUNCIONAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MATRICULADOS NO ENSINO INFANTIL: avaliação de professores**

**Marília
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências**

Priscilla dos Santos Bagagi

**HABILIDADES FUNCIONAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MATRICULADOS NO ENSINO INFANTIL: avaliação de professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientadora: **Dr^a Lígia Maria Presumido Braccialli**

**Marília
2010**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Bagagi, Priscilla dos Santos.

B144h Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil : avaliação de professores / Priscilla dos Santos Bagagi. – Marília, 2010.
98 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 93-96.

Orientador: Profa. Dra. Lígia Maria Presumido Braccialli.

1. Educação especial. 2. Crianças deficientes - Educação. 3. Inclusão em educação. 4. Habilidades funcionais. 5. Avaliação. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

PRISCILLA DOS SANTOS BAGAGI

**HABILIDADES FUNCIONAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MATRICULADOS NO ENSINO INFANTIL: avaliação de professores**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: _____

Profª Drª Lígia Maria Presumido Bracciali
Livre -Docente

Docente do Departamento de Educação Especial
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Campus de Marília

Segundo Examinador: _____

Profª Drª Débora Deliberato
Doutora em Educação

Docente do Departamento de Educação Especial
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Campus de Marília

Terceiro Examinador: _____

Profª Drª Dirce Shizuko Fujisawa
Doutora em Educação

Docente do Departamento de Fisioterapia
Universidade Estadual de Londrina

Aprovação: Marília, ___/___/_____

A minha mãe, Sueli, por seu carinho, apoio e perseverança.
Ao meu pai, Nivaldo, por seu modelo, força e lembrança,
Ao meu irmão, Junior, por tudo o que representa para mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por conseguir concluir este trabalho.

Aos meus pais, Nivaldo e Sueli, meu alicerce, pelo amor incondicional e pelo que sou. Devo tudo a vocês.

Ao meu irmão Junior e ao meu avô Manoel, pelo incentivo, pelas palavras amigas e pelas orações.

À professora Ligia Maria Presumido Bracciali, pela oportunidade, pelo aprendizado, pelas orientações, pelo apoio e paciência, durante todo o percurso de elaboração da pesquisa, e por ser o modelo de profissional que nos empenhamos em ser, no futuro. Que Deus sempre te abençoe.

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação – Dr^a Débora Deliberato e Dr^a Tania Moron Saes Braga, obrigada pela contribuição ao trabalho e pela amizade, em mais essa etapa.

A Adriana, Guilherme, Renato, Mara, Vivian e Rodrigo, pelo apoio, pela confiança, pelo carinho, pela amizade, pelo incentivo, pela compreensão e por me fazer sorrir, quando queria chorar, pelas palavras de ânimo, nos momentos de desespero. Palavras seriam poucas para agradecer. Obrigada sempre.

A Franciane, Adriana, Daniel, Reginaldo, Nara, Andréia, Antúlio, Neuci e Joice, amigos fiéis, companheiros incansáveis em todos os momentos, que estiveram presentes sempre me dando incentivo, força, coragem e palavras de carinho, por não me deixar desistir e por suas valiosas orações. Sou eternamente grata.

À minha diretora, D. Cidinha, que sempre me incentivou, torceu, comemorou cada fase, me incentivou nos momentos em que me faltava coragem, me falou palavras certas, nas horas certas. Obrigada pelo carinho, pela amizade incondicional, por entender que era necessário me afastar e por fazer os outros entenderem também.

Aos meus amigos e amigas que estiveram do meu lado, desde a comemoração do ingresso no Mestrado, nos momentos de angústia, por compreenderem a minha ausência, pela amizade, pelo carinho, pelo apoio.

Aos diretores e professores que participaram da pesquisa, pela acolhida e pela participação sem vocês, este trabalho não seria possível.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram neste trabalho, fizeram parte do processo, caminharam comigo, durante estes dois anos, com incentivo, com orações, com palavras de carinho.

“Confia no Senhor teu Deus e Ele tudo fará.”
Salmos

RESUMO

A partir dos pressupostos de que a educação infantil é a etapa inicial e fundamental da educação básica, responsável por formar o indivíduo, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social – e da inclusão, como direito garantido, preferencialmente na rede regular de ensino –, este estudo teve por objetivo investigar as habilidades funcionais de crianças com deficiência, matriculadas no sistema regular de ensino infantil em uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Os participantes foram seis professores do ensino infantil que têm alunos com deficiências, de 0 a 6 anos, matriculados em suas salas. A coleta de dados foi realizada por meio da escala *School Function Assessment* (SFA), a qual permitiu mensurar a participação, níveis de auxílio e desempenho de atividades funcionais de alunos com deficiências, no contexto acadêmico. Os resultados propiciaram a análise de doze categorias relacionadas a cada parte da escala, sendo seis categorias ligadas a atividades gerais desenvolvidas em seis subambientes da escola. Em assistência e adaptações, foram identificadas quatro categorias de suportes oferecidos e, em participação, quatro categorias. Os resultados indicaram que as crianças avaliadas por seus professores não apresentam dificuldades significativas para o desempenho das atividades de rotina na escola, sublinhando também a necessidade de capacitação dos profissionais da educação, para a avaliação dos alunos, com o intuito de desenvolverem adaptações curriculares e ambientais, a fim de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, nas tarefas da rotina escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão. Avaliação. Habilidades Funcionais.

ABSTRACT

From the estimated ones of that the infantile education is the initial and basic stage of the basic education, that is responsible for forming the individual in its aspects physical, psychological, intellectual and social; e of the inclusion, as right guaranteed, preferential in the regular net of education. This study it had for objective to investigate the functional abilities of children with deficiency registered in the regular system of infantile education in a small city of the São Paulo. The participants had been six professors of infantile education who have pupils with deficiencies, the 0 6 years, registered its rooms. The collection of data was carried through by means of the scale School Function Assessment (SFA). The SFA allowed to evaluate the participation, levels of aid and performance of functional activities of pupils with deficiencies in the academic context. The results had allowed the analysis of categories related to each part of the scale. With regard to the participation the developed general activities in six environments of the school had been identified to 6 related categories. In assistance and adaptations four categories had been identified to four categories of offered supports and in participation. The results had indicated that the children who had been evaluated by its professors do not present significant difficulties for the performance of the activities of routine in the school, also indicate the necessity of qualification of the professionals of the education for the evaluation of the pupils with intention to develop curricular and environments adaptations in order to contribute for the improvement of the performance of the pupils in the tasks of the pertaining to school routine.

Word-key: Special education. Infantile education. Inclusion. Evaluation. Functional abilities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo em relação a participações de seus alunos, em diferentes contextos escolares.....	46
Tabela 2 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo em relação à assistência oferecida aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades em diferentes contextos escolares.....	48
Tabela 3 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo em relação às adaptações oferecidas aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades em diferentes contextos escolares.....	50
Tabela 4 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da assistência oferecida aos seus alunos, durante a realização de tarefas físicas em diferentes contextos escolares.....	56
Tabela 5 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas diferentes contextos escolares.....	57
Tabela 6 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da assistência oferecida aos seus alunos, durante a realização de tarefas cognitivo-comportamentais em diferentes contextos escolares.....	59
Tabela 7 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de atividades em diferentes contextos escolares.....	61
Tabela 8 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas físicas em diferentes contextos escolares.....	65
Tabela 9 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas em diferentes contextos escolares.....	66
Tabela 10 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas cognitivo-comportamentais em diferentes contextos escolares.....	67
Tabela 11 – Performance total dos alunos em atividades de Transição.....	69
Tabela 12 – Participação dos alunos em atividades de manter e trocar posições.....	70
Tabela 13 – Participação dos alunos em atividades de movimentos de recreação.....	71
Tabela 14 – Participação dos alunos em atividades de manipulação com movimentação...	72
Tabela 15 – Participação dos alunos em atividades de uso de materiais.....	73
Tabela 16 – Participação dos alunos em atividades de preparar e limpar.....	74
Tabela 17 – Participação dos alunos em atividades de comer e beber.....	75
Tabela 18 – Participação dos alunos em atividades de higiene.....	76

Tabela 19 – Participação dos alunos em atividades de manejo de roupas.....	77
Tabela 20 – Participação dos alunos em atividades de subir e descer escadas.....	78
Tabela 21 – Participação dos alunos em atividades de trabalho escrito.....	79
Tabela 22 – Participação dos alunos em atividades de comunicação funcional.....	80
Tabela 23 – Participação dos alunos em atividades de memória e compreensão.....	81
Tabela 24 – Participação dos alunos em atividades de respeitar convenções sociais.....	82
Tabela 25 – Participação dos alunos em atividades de obedecer a ordens de adultos e regras escolares.....	83
Tabela 26 – Participação dos alunos em atividades de comportamento na tarefa e finalização.....	85
Tabela 27 – Participação dos alunos em atividades de interação positiva.....	86
Tabela 28 – Participação dos alunos em atividades de regulação do comportamento.....	87
Tabela 29 – Participação dos alunos em atividades de consciência de cuidado pessoal.....	88
Tabela 30 – Participação dos alunos em atividades de segurança.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos participantes do estudo.....	37
Quadro 2 – Características dos alunos em relação à idade, gênero e série matriculada.....	37
Quadro 3 – Serviços de apoio recebidos pelo aluno.....	39

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	97
--	----

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília	98
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	18
2.1 Educação: contextos gerais.....	18
2.2 Educação Infantil.....	19
2.3 O pensar em Educação Infantil e a concepção de criança.....	22
2.4 Habilidades pré-acadêmicas	26
2.5 A inclusão na Educação Infantil.....	27
2.6 Estudos e pesquisas com a utilização da SFA	28
2.7 Importância das adaptações curriculares para o ensino do aluno com deficiência.....	31
3 OBJETIVO.....	35
4 MÉTODO.....	36
4.1 Procedimentos éticos.....	36
4.2 Participantes.....	36
4.2.1 Caracterização dos participantes.....	37
4.3 Instrumento utilizado para a coleta de dados.....	40
4.4 Procedimentos para coleta de dados.....	42
4.5 Procedimentos para análise de dados.....	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	45
5.1 Características físicas da escola.....	45
5.2 Participação dos alunos com deficiência nos ambientes da escola.....	45
5.3 Participação individual dos alunos em ambientes gerais e específicos da escola.....	47
5.4 Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas desenvolvidas no ambiente escolar.....	49
5.4.1 Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual.....	56
5.4.2 Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual.....	58
5.5 Modificações realizadas para o desempenho de tarefas funcionais desenvolvidas no ambiente escolar.....	60
5.5.1 Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual.....	65

5.5.2 Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual.....	67
5.6 Desempenho em atividades.....	68
5.6.1 Desempenho em atividades - tarefas físicas.....	68
5.6.2 Desempenho em atividades – tarefas cognitivo-comportamentais.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	97
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

Durante a formação pedagógica no Curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, deparei-me com diversos paradigmas relacionados à educação, que, antes, mesmo com minha formação no magistério do antigo segundo grau, eu não conhecia, teorias e práticas de ensino apresentadas pelos docentes que, a cada dia, faziam-me interessar-me mais pela profissão. Mas, foi a partir do mês de março de 2004, com o início da participação no Projeto de Estimulação Precoce do Centro de Estudos da Educação e da Saúde – UNESP – Marília (CEES), que posso considerar que conheci ou encontrei o que eu realmente procurava. A participação no projeto envolvia o atendimento, em conjunto com a fisioterapia, de crianças de até 6 anos, com deficiência, durante dois dias por semana, em horários pré-determinados. Nesses atendimentos e nos momentos de estudo, adquiri conhecimentos sobre inúmeros assuntos, deficiências, métodos e profissionais que realizavam diversos atendimentos e conheci muitas pessoas, profissionalmente e pessoalmente, famílias que contavam todas as expectativas e frustrações que enfrentavam, em seus dias, e principalmente as crianças, que, com seu carisma inigualável, conquistavam a todos.

Com o tempo e com o crescimento das crianças e seu encaminhamento para as escolas de educação infantil, percebia, por meio do relato das famílias e do contato com os professores, a necessidade de orientações sobre as adaptações ou auxílios que as crianças precisariam. Nessa época, a equipe que cuidava da estimulação precoce efetivava esse trabalho, de forma contínua e paralela aos atendimentos.

Concomitantemente às atividades realizadas no projeto de estimulação precoce, eu atuava como professora da rede municipal de ensino do município, em salas do ensino fundamental, de maneira que sempre, em reuniões de professores ou relatos de pais, escutava sobre a necessidade de assistência ou orientações para o trabalho com a inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular.

Diante dessa situação e perante diferentes aspectos observados e vivenciados, durante a prática pedagógica em sala de aula e no Projeto de Estimulação Precoce, surgiu o interesse em identificar como os professores, durante sua rotina diária, fazem o acompanhamento e registro do desempenho dos alunos com deficiência, em atividades escolares.

Para tanto, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a identificação da definição de *educação*, no Brasil, como também a caracterização da educação infantil, que se encontra apresentada no segundo capítulo. Neste capítulo, explicitam-se as considerações

teóricas acerca dos temas abordados neste estudo: definição de *educação básica*; educação infantil e a concepção de criança. Definem-se também o que são habilidades pré-acadêmicas, as necessidades e limitações da inclusão; a importância das adaptações curriculares e os instrumentos existentes para avaliação de desempenho escolar.

Nos capítulos 3 e 4, encontram-se descritos, respectivamente, o objetivo do estudo e o método utilizado.

O capítulo 5 traz a apresentação dos resultados e sua discussão, seguidos das considerações finais, no capítulo 6.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, são abordados os seguintes temas: (1) educação infantil; (2) importância das adaptações curriculares e da identificação das habilidades funcionais para o ensino do aluno com deficiência; (3) estudos sobre habilidades funcionais de crianças com deficiência.

2.1 Educação: contextos gerais

A educação é primordial e de acesso garantido a todas as pessoas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 – estabelece, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.1).

De acordo com essa mesma lei, a educação básica tem por finalidade, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 9). Essa afirmação norteia a prática de educadores, em todo o país.

Dessa forma, a organização estrutural do ensino, no Brasil, segue o orientado na referida lei, em seu artigo 21, que preconiza que a educação escolar se compõe de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior. (BRASIL, 1996, p.8).

Assim, o ensino, nas diferentes localidades do país, encontra-se subdividido nesses níveis. No contexto da educação básica, a qual recebe atenção especial por formar o aluno, destaca-se a educação infantil, que é a fase inicial de ensino.

A educação brasileira sofreu mudanças históricas até alcançar sua organização atual. Os debates sobre a institucionalização da educação e sobre a obrigatoriedade e direito advêm do período da Proclamação da República, quando, em 1890, o ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães promulgou o Decreto 510, do Governo Provisório da República, que

garantia o ensino leigo e gratuito. A partir desse marco, com o desenvolvimento social e a promulgação de leis, decretos e manifestos, foram estruturadas as características educacionais como encontradas atualmente. Ariosi (2010) apresenta historicamente a constituição legal dos documentos que regularizam a educação, no Brasil. Para a mesma autora, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2000) são fundamentais para essa discussão. Esses documentos encontram-se citados em diversas pesquisas acadêmicas relacionadas à temática da Educação, como as efetivadas por Ariosi (2010); Abe (2009); Oliveira (2007); Reganhan (2006), entre outros.

2.2 Educação infantil

Afirma-se que um dos grandes desafios do Brasil nas últimas décadas tem sido melhorar a qualidade da Educação Infantil. Essa preocupação não existe somente entre nós, nem é atual. Vários autores, como Friedrik Froebel (1782-1852), Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1896-1980), abordaram, em seus estudos, aspectos relativos ao desenvolvimento infantil e aos aspectos associados à aprendizagem nessa faixa etária, realçando as necessidades e fundamentando as políticas educacionais.

No Brasil, a LDB, Lei nº 9394/96 indica, no artigo 29, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nesse contexto, esse nível de educação deve ser oferecido a todas as crianças, nessa faixa etária, inclusive àquelas com deficiência. Com a implantação do ensino fundamental de 9 anos, essa faixa etária foi mudada para 5 anos, mas como, durante o processo de coleta de dados, ainda não havia mudanças no município estudado, os dados se referem à antiga legislação.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a conjunção de itens, como desenvolvimento da sociedade, participação das mulheres no mercado de trabalho e mudanças organizacionais nas famílias, contribuiu para a estruturação da educação infantil, em seu modelo atual. Esses fatores, aliados aos movimentos sociais e políticos fizeram com que, na Constituição Federal de 1988, o direito da criança à educação se tornasse dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1998, p. 34).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também destaca esse direito:

- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A educação infantil, para a LDB, será oferecida em:

Art. 30º. [...]

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p.12).

Assim, diante desses aspectos indiscutíveis e inúmeras afirmações de sua importância, identificam-se as características desse nível de ensino. A educação infantil tem, segundo a Política Nacional de Educação Infantil, “conquistado cada vez mais a afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro” (BRASIL, 2006, p. 5). Pesquisadores têm apontado para a relevância e a necessidade do trabalho educacional, nessa faixa etária, para o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem, nos primeiros anos de vida. A LDB discute ainda outras questões essenciais para este nível de educação, como as que se referem à formação dos profissionais, à educação especial e à avaliação.

Mesmo esse período não sendo caracterizado como uma etapa obrigatória da educação, mas mais propriamente uma escolha da família, as matrículas têm aumentado gradativamente, de acordo com o Censo Escolar (CASTRO, 1998). O atendimento de crianças em educação infantil é realizado por instituições públicas e privadas; no entanto, “a maior parte do atendimento em educação infantil encontra-se na rede pública, concentrando-se de maneira relevante no sistema municipal de ensino” (BRASIL, 2006, p. 6).

A trajetória histórica da educação infantil mostra que esse nível de ensino assumiu várias funções, ora meramente assistencialista, ora com caráter educacional; contudo, “as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 8).

A oferta de vagas, nesse nível, teve sua maior expansão nas décadas de 1970 e 80, quando, em virtude do aumento da oferta de emprego e da maior participação da mulher, no

mercado de trabalho, a demanda, a urgência no atendimento e outros fatores “levaram as instituições de educação infantil a se expandirem fora do sistema de ensino” (BRASIL, 2006, p. 8).

2.3 O pensar em Educação Infantil e a concepção de criança

O pensar em educação infantil remete a assumir as particularidades da educação, na educação básica, como também a concepção de criança e a responsabilidade da sociedade, escola e Estado, no processo educativo das mesmas.

Dessa forma, alguns objetivos são definidos ao final de cada ano letivo, para o trabalho com determinada série. Esses objetivos vêm ao encontro da especificidade esperada para a faixa etária das crianças que estão na educação básica, de acordo com a sala que frequentam.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 18), afirma-se:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto.

Essa compreensão pode levar ao planejamento de objetivos, pensando as crianças como um todo e não respeitando suas individualidades.

Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.(BRASIL, 1998, p. 18).

Todos esses aspectos podem influenciar ou serem influenciados pela concepção de criança que a unidade escolar ou sistema de ensino esteja apresentando, para estruturar seu planejamento.

A concepção de criança evoluiu através dos séculos, desenvolvendo-se historicamente. Seus pressupostos, aliados às alterações culturais de cada sociedade, podem significar ensinamentos diferenciados para as crianças. Em alguns locais, os ensinamentos podiam ser distintos, em razão das classes sociais, das condições de vida, proteção, abusos, entre outros.

Em documento oficial (BRASIL, 1994), salienta-se que “a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É

profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele.”

Os mesmos Referenciais (BRASIL, 1998, p.21) enfatizam:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Dessa maneira, o desafio da educação infantil é oferecer, dentro das particularidades de cada criança, experiências que propiciem a compreensão, o conhecimento e o reconhecimento. Essa concepção de ensino e criança, apresentada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), advém da análise dos estudos de Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygostsky e Henry Wallon. O mesmo documento prossegue:

Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (idem, p. 22).

Nessa concepção, adotada em todos o país, educar

[...] significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança,

e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, o planejamento da educação infantil, no Brasil, envolverá ações que contemplarão o educar, o cuidar, o brincar e o aprender, em situações orientadas. Essas situações serão estruturadas pelos professores responsáveis pelas salas de aula da educação infantil e, conseqüentemente, pelo planejamento do ensino, considerando os aspectos nacionais estabelecidos pela legislação em vigor e pelas particularidades regionais e pessoais da turma.

Independentemente dessas particularidades regionais, em todas as unidades escolares serão trabalhados o educar, o brincar e o interagir.

O educar será propiciado por meio das experiências e vivências contínuas, dos cuidados, brincadeiras e aprendizagens. Essas vivências serão contempladas por meio do planejamento de atividades que, identifiquem as “necessidades sentidas e expressas pelas crianças” (BRASIL, 1996, p. 25), independentemente de sua faixa etária. Nessas atividades, o educador deverá prestar atenção, interpretar as necessidades e fornecer os recursos necessários para o saneamento das necessidades.

Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (p. 25).

O brincar, na educação infantil, mantém o vínculo entre o que é real e o que é imaginário, visto que “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27). Durante a brincadeira, a criança utiliza os gestos, objetos e espaços para significar a realidade, recriando experiências ou substituindo situações vivenciadas.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Na educação, o brincar divide-se em três aspectos distintos: os jogos de faz de conta, os jogos de construção e os jogos de regras. Os jogos de faz de conta auxiliam no desenvolvimento das habilidades de construção de hipóteses e estimulam a imaginação. Os jogos de construção e os jogos de regras proporcionam a ampliação de conhecimentos infantis, em razão do emprego de atividades lúdicas.

Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 29):

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Desse modo, o professor e as intervenções que realiza são fundamentais para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos e conceitos, refletindo sobre as práticas sociais. Esse educador deve sempre considerar as individualidades dos alunos e, em sua perspectiva, mediar as situações de aprendizagem.

Nessas situações de aprendizagem, o interagir é constante e facilitador para as crianças. Essa interação pode ocorrer em situações de conversa, brincadeiras ou mesmo atividades dirigidas pelo professor. Nesses momentos, é estimulada a confiança, o pensar e o agir, propiciando ao aluno o desenvolvimento dessas habilidades. As situações de interação não acontecem somente na escola, mas a criança pode ampliar o conhecimento adquirido no contexto escolar e ampliá-lo para sua vida pessoal.

A partir de todo o contexto esperado para o trabalho na educação infantil, os Referenciais (BRASIL, 1998, p. 33) ressaltam:

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas.

Para que o professor leve em conta as particularidades dos alunos e possa relacioná-las aos conteúdos referentes à idade/série dos alunos, o Ministério da Educação, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, propõe o que se espera do desenvolvimento e aprendizado das crianças que frequentam essa etapa da educação básica.

2.4 Habilidades pré-acadêmicas

A educação infantil trabalha o conhecimento e a construção do sujeito, por meio de experiências vividas e interações com o outro. Nessa perspectiva, a educação infantil aborda dois aspectos: a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo.

A formação pessoal envolve os aspectos de constituição do sujeito, enquanto participante na construção social de seu conhecimento. O conhecimento de mundo proporciona a aquisição de diferentes linguagens que propiciam a expressão e a comunicação de sentimentos, necessidades e ideias. Essas habilidades começam a ser adquiridas na educação infantil e permeiam todo o processo de aprendizagem, durante a vida.

Assim, considera-se a educação infantil um espaço de “desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998, p. 47).

O mesmo documento acrescenta:

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao auto conhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.

As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas.

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da auto-estima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.

As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade.

Outras aprendizagens, no entanto, dependem de situações educativas criadas especialmente para que ocorram. O planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens. (p.47).

2.5 A inclusão na Educação infantil

Na educação infantil, como em outras etapas da educação básica, é garantida a inclusão dos alunos com deficiência. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe, em seu artigo 7º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Paulon (2005) salienta que muitos avanços produzidos pela nova sociedade apontam para a necessidade de construção de espaços sociais menos excludentes, sendo a escola um desses espaços. Para esse autor, a escola como território educacional sofre pressões e deve lidar da melhor maneira possível com o público que acolhe, respeitando as especificidades e atendendo as diferenças

O número de matrículas de alunos com necessidades especiais, em sala comum de pré-escola, cresceu 71,2% e, em creches, 64,2%, desde 2004 (MEC, 2006). O aumento do número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular tem mostrado a relevância de avaliações padronizadas que possibilitam identificar as habilidades funcionais dos alunos, a fim de atender às demandas acadêmicas que permeiam o processo de inclusão (COSTER et al., 2008).

A utilização de avaliações padronizadas é corroborada pela afirmação de Silva (2007), para quem, quando o professor ou a equipe técnica que acompanha o processo de inclusão do aluno com deficiência, em salas regulares, conhecem como ocorre o desempenho de seu aluno nas tarefas funcionais efetivadas na escola, evitam-se ou se minimizam os riscos de não-permanência e insucesso em tarefas cotidianas da escola (SILVA, 2007).

Abe (2009, p. 26) destaca:

Embora exista um movimento de inclusão e a preocupação em avaliar os resultados dos esforços de alunos e professores, não existe realização ampla e periódica de um acompanhamento que contemple a avaliação funcional sistematizada que possa pontuar detalhadamente a participação do aluno com NEE na rotina escolar. Além disso, são necessários esforços no sentido de apontar e qualificar as tarefas e atividades de sucesso ou aquelas que necessitem serem trabalhadas para a melhoria do desempenho escolar e maior participação do aluno.

Avaliações padronizadas que ajudam a estabelecer o perfil do aluno, no desempenho de atividades acadêmicas, as quais objetivam destacar os pontos fortes e fracos do aluno, nesse tipo de tarefa, podem auxiliar na definição da área-alvo a ser estimulada naquele aluno (COSTER; MANCINI; LUDLOW, 1999).

Segundo documento oficial (BRASIL, 2006A), “o desenvolvimento infantil da criança sem deficiência é o ponto de partida ou parâmetro para se fazer qualquer avaliação da criança que apresenta deficiência física e, em especial, a decorrente de paralisia cerebral, que abrange um universo maior de comprometimentos, no qual toda experiência pedagógica adquirida poderá ser estendida e aplicada com outras crianças cuja deficiência física tenha outras origens que não só a neurológica” (p. 29).

2.6 Estudos e pesquisas com a utilização da SFA

Diversos estudos têm pesquisado atualmente o desenvolvimento das habilidades funcionais (ABE, 2009; ANDRADE, 2008; NICKEL, 2007; SILVA, 2007). Esses estudiosos desenvolveram, nos últimos anos, investigações relacionadas a habilidades ou desempenho funcional, no Brasil, empregando, como instrumento de coleta e análise, a School Function Assessment (SFA).

A SFA é um instrumento de avaliação padronizado, publicado nos Estados Unidos, em 1996, porém sem tradução para o português brasileiro, que avalia a participação do aluno com deficiência em diversos contextos escolares. Seu manual e protocolo já foram traduzidos para uma dezena de línguas e validados em países como a China e Rússia, entre outros. A abordagem usada para avaliação envolve o modelo de avaliação e intervenção Top – Down, que parte da avaliação da participação ampla para examinar posteriormente as especificidades do desempenho em atividades.

Segundo Coster et al. (1998),

[...] a SFA foi validada nos EUA considerando-se a consistência interna dos testes, a sua pertinência para a utilização em diversos tipos de

acometimentos e também a validade dos constructos frente às exigências do modelo “Top-Down” que a define, ou seja, partindo da investigação no que tange à participação do aluno, para posteriormente, questionar sobre o desempenho nas tarefas e atividades.

Capacidade, desempenho, desempenho funcional, funcionalidade, performance e tarefa são termos utilizados para definir diversos aspectos avaliados neste estudo; portanto, serão apresentadas, a seguir, suas definições.

Capacidade, segundo a OMS (2003, p. 26), é a “habilidade de um indivíduo de executar uma tarefa ou uma ação. Esse construto visa indicar um provável nível máximo de funcionalidade que a pessoa pode atingir num dado domínio, em um dado momento”.

Desempenho é, para o dicionário (FERREIRA, 2004), o ato de desempenhar ou cumprir uma tarefa. O desempenho funcional, termo que é empregado durante o desenrolar desta pesquisa, refere-se a desempenhar ou cumprir uma tarefa, geralmente realizada como rotineira, no ambiente escolar.

Desempenho “é um construto que descreve como qualificador, o que os indivíduos fazem no seu ambiente habitual, incluindo assim o aspecto do envolvimento de uma pessoa nas situações da vida” (OMS, 2003, p. 244).

A funcionalidade, outro termo constante no estudo, é, conforme Sampaio (2005), um componente da saúde; considera-se o ambiente, onde se realiza a tarefa, como facilitador ou limitador de ações e tarefas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovou, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), um sistema de classificação definitivo no qual são focalizadas as descrições positivas de função, atividade e participação, englobando as funções do corpo e a capacidade do indivíduo de realizar as tarefas da rotina diária e a participação na sociedade.

A funcionalidade é “um termo genérico para as funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação. Ele indica os aspectos positivos da interação entre indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais)” (OMS, 2003, p. 242).

As habilidades funcionais levadas em conta neste estudo referem-se à capacidade do aluno com deficiência, para desempenhar atividades da rotina escolar idênticas às desenvolvidas por outras crianças da mesma idade e série, sem o auxílio de outros, de acordo com as propostas de cada tarefa indicada pela SFA.

Atividade “é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Ela representa a perspectiva individual da funcionalidade” (OMS, 2003, p. 243).

Na escola, as habilidades funcionais da criança podem ser observadas de maneiras diferentes, por seus professores, não apenas conduzindo à afirmação ou negação da possibilidade de realização de tarefas, mas também à restrição de participação do aluno, em suas atividades escolares.

Dessa forma, a habilidade das crianças de realizarem atividades diversas, durante a rotina diária, podem ser classificadas como funcionais ou não. Na escola, as habilidades funcionais permeiam a comunicação, o deambular, o transporte, a movimentação, a alimentação, a interação, as atividades acadêmicas, entre outras. A realização dessas atividades pode gerar a necessidade de auxílios, supervisão ou adaptações no ambiente, materiais ou metodologia de trabalho. O nível de auxílio ou adaptação necessária para a realização das atividades por cada criança é verificado de acordo com suas habilidades ou incapacidades, que, no ambiente escolar, são observadas, acompanhadas e registradas pelos professores responsáveis pelas salas de aula nas quais os alunos estão matriculados. Quando o professor recebe em sua sala o aluno com deficiência, deve avaliá-lo ou encaminhá-lo para avaliação pedagógica, com o objetivo de verificar quais as necessidades específicas da criança.

No ensino infantil, na cidade pesquisada, segundo informações fornecidas pela coordenadora pedagógica, os alunos são encaminhados para avaliação psicológica, quando necessário, ou são observados pelo professor e diretor, durante o desenvolvimento de atividades por período pré-estabelecido; esses profissionais descrevem as atitudes da criança e seu desempenho, no decorrer da realização das tarefas, em um relatório que é discutido em momento apropriado junto a equipe da Secretaria da Educação que disponibiliza as orientações necessárias para o oferecimento de auxílio aos educandos.

Abe (2009) investigou a participação escolar de alunos com necessidades especiais por meio da aplicação da SFA. Em seu estudo, identificou os níveis de auxílio oferecidos a oito alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino fundamental, e a opinião dos professores a respeito da utilização do instrumento. Concluiu que o desempenho dos estudantes era próximo do esperado para seus pares das demais séries e idades; que existiam diversos auxílios de terceiros, para a consecução das atividades, e que o uso do instrumento serviu para o entendimento do significado de participação e desempenho. A autora afirma que “a utilização da SFA auxílio, primordialmente, na análise dos alunos individualmente, e direciona para a solução de dificuldades no desempenho nas atividades e

nas tarefas conseqüentemente, melhora na participação geral nos ambientes.”(p.66).

Acrescenta:

Esta forma de avaliação padronizada e sistematizada, que possa ser trabalhada juntamente com os professores, proporciona um momento de reflexão sobre a funcionalidade do aluno. O *feedback* dos dados analisados permite ao professor uma reflexão sobre as expectativas depositadas sobre o aluno deficiente e as demandas de atividades exigidas para a sua classe. (p. 71).

Andrade (2008) desenvolveu uma *checklist* de avaliação da funcionalidade, usando a CIF, e comparou o perfil de funcionalidade entre crianças e adolescentes com diagnóstico de PC e AVC, de sorte a concluir que a *checklist* favorece a proposta biopsicossocial e permite realizar o registro acerca da funcionalidade e fatores contextuais.

Nickel (2007), em sua tese de Doutorado, examinou a o processo de formação e a trajetória da terapia ocupacional, na região metropolitana de Campinas. Em seu relato, o autor sublinha que empregou a SFA em pesquisa com seus alunos, quando foram visitadas dezoito escolas, onde levantaram informações sobre o nível de participação das crianças deficientes nas escolas regulares. O autor salienta que as avaliações geraram diversas propostas de intervenção, que apontavam, em sua grande parte, para soluções simples, mas com problemas para a efetivação.

Silva (2007) investigou as atividades de crianças com paralisia cerebral, em escolas regulares, verificando a participação, o desempenho e os níveis de auxílio; demonstrou a importância da avaliação, para a identificação das limitações e intervenções que podiam ser feitas pelos professores para com seus alunos. Seus resultados indicam que a participação dos alunos foi menor, em ambientes que requeriam o desempenho em tarefas físicas, detectando a importância da atuação dos profissionais da educação especial, no ambiente escolar, para melhorar a participação dos alunos.

2.7 Importância das adaptações curriculares para o ensino do aluno com deficiência

As adaptações curriculares são modificações no currículo escolar, com o objetivo de atender à diversificação de necessidades dos alunos, na escola. Para que ocorra verdadeiramente, as adaptações devem ser implementadas de acordo com as necessidades e condições de cada educando, devem ser dinâmicas e flexíveis (BRASIL, 1998). A proposta das adaptações não pressupõe uma escola que possua uma estrutura pronta, para atender os

alunos com deficiência, mas propõe que todas as mudanças e alterações têm o propósito de alcançar a eficiência em educação.

As adaptações precisam ser pautadas em critérios, como os apresentados em documento oficial do Brasil (1998, p. 33): “o que o aluno deve aprender, como e quando aprender e como e quando avaliar o aluno”. Para tanto, são necessárias ações de formação e adequação, tanto da equipe profissional, quanto dos recursos disponibilizados aos alunos, para o desenvolvimento de tarefas diversas.

A necessidade de adaptações curriculares e de recursos educacionais traz à tona questões antes abordadas por Gonçalves (2005), sobre como os professores selecionam seus recursos como meios de auxílio da prática docente. Embora os professores estejam sendo capacitados para a utilização de diferentes recursos e estratégias, em sala de aula, seu uso efetivo não acontece, fazendo com que o aluno seja, mesmo em uma sala comum, segregado a padrões de avaliação e ensino tradicionais. Essas afirmações vêm ao encontro do objeto de estudo da pesquisa e indicam a necessidade de orientações, na prática pedagógica, aos profissionais que regularmente estão em contato com a criança, seja na escola, seja em espaços terapêuticos.

O aluno, na realização das atividades da rotina escolar, necessita de suporte ou assistência do professor, os quais vão fornecer os subsídios que garantam o interesse e a participação do estudante, em outras situações; no entanto, de acordo com os relatos dos professores, tal prática é cerceada, devido à quantidade de alunos em sala e falta de preparo dos profissionais.

Coster et al. (1998) definem participação escolar pela medida em que a criança consegue administrar suas ações, dentro do contexto escolar, englobando necessidades e metas individuais, além das expectativas da sociedade, tendo como base o padrão de envolvimento da criança, em um determinado contexto.

Para Mancini e Coster (2004), o nível de participação de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, nas atividades acadêmicas, tem forte correlação com suas habilidades físicas e cognitivas.

Alunos com deficiência física, matriculados no ensino infantil, tiveram pior desempenho funcional durante a execução de atividades acadêmicas, quando comparados com seus colegas sem deficiência. Todavia, as dificuldades decorreram não da incapacidade para a execução da atividade, mas sim da inconsistência, durante a execução (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005b). Ou seja, os alunos iniciavam as atividades, mas não as

concluía, em função da dificuldade de desempenho, necessidades de auxílio ou adaptações na metodologia de ensino.

Mancini et al. (2002) identificaram que as tarefas que crianças com desenvolvimento típico apresentam dificuldades para realizar, também, são difíceis de serem feitas por crianças com deficiência. Para esses autores, em crianças sem alterações neurológicas, o desenvolvimento de habilidades funcionais tende a seguir uma certa linearidade gradativa, enquanto, para as crianças com alterações neurológicas, essa sequência de aquisições costuma ser menos uniforme.

Mesmo na presença de limitações motoras, a criança com necessidade especial tende a desempenhar atividades funcionais de sua rotina diária em uma sequência semelhante à das crianças com desenvolvimento típico. Tais crianças podem ter seu desempenho motor melhorado, quando lhes são oferecidas oportunidades, na prática (GORDON; DUFF, 1999). Assim, é importante que elas sejam estimuladas a realizar as atividades o mais funcionalmente possível, de sorte que o ensino das habilidades e conteúdos exige uma abordagem global e multidisciplinar (BAX et al., 2005).

A avaliação da necessidade de adaptações e assistências, no ambiente escolar, deve permear todas as habilidades a serem desenvolvidas por cada indivíduo e não somente as habilidades associadas a trabalhos escritos ou à formação acadêmica. Estudo desenvolvido por Tsai et al. (2002), com crianças com mielomelongocele, demonstrou que o pior desempenho desses indivíduos foi na área de mobilidade. Crianças com paralisia cerebral também tiveram pior desempenho nas áreas de mobilidade e autocuidado (ALEGRETTI et al., 2004; OLIVEIRA; CORDANI, 2004).

Mancini et al. (2002) enfatizam que, apesar das alterações observadas nos componentes neuromotores em crianças de risco, as mesmas acabam desenvolvendo estratégias motoras que lhes permitem desempenhar atividades funcionais como as crianças sem alterações. Essas estratégias podem ser estimuladas no âmbito escolar, com o auxílio do professor ou auxiliar de sala, mas, inicialmente, o professor deve identificar as áreas ou tarefas em que o aluno necessita de maiores auxílios ou assistências.

Brown e Gordon (1987) verificaram que as crianças com paralisia cerebral tendem a ser mais dependentes dos pais em atividades de vida diária, desempenham menor variedade de atividades diárias e têm uma menor participação, em atividades sociais e de recreação. Na escola, essas crianças, durante o contato com seus pares, participam de atividades e rotinas nas quais não contam com a presença e suporte de seus pais, porém, têm a assistência por parte de seus professores e auxiliares. Alunos da educação infantil com diagnóstico de

paralisia cerebral apresentam limitações nas habilidades funcionais, sobretudo naquelas ligadas à mobilidade. Contudo, independentemente da severidade da limitação motora, essas crianças podem ter um bom repertório em funções sociais (BRACCIALLI et al., 2008).

Estudo com alunos com paralisia cerebral, de sala especial e regular, indicou que os distúrbios de comunicação são os fatores mais relevantes na restrição da participação desses alunos em atividades acadêmicas. Déficit de fala e linguagem mostrou ser mais importante no processo de participação do aluno do que os distúrbios motores e cognitivos (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005a).

A limitação na participação de alunos com paralisia cerebral, no ambiente escolar, está relacionada principalmente às barreiras ambientais, como banheiros e transportes não-adaptados, bem como à falta de adaptações simples, como de brincadeiras no momento do recreio, ou à falta de oportunidade para executar as atividades propostas. Na perspectiva de Silva (2007), não cabe apenas ao professor o papel de viabilizar a participação do aluno, nas atividades acadêmicas; indica a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos no processo de inclusão e a presença de profissionais de apoio, no âmbito escolar, para auxiliar na elaboração de estratégias de atuação que facilitem a participação do aluno com deficiência, nas atividades funcionais pertinentes à escola.

Mancini et al. (2002b) perceberam que o desempenho funcional de crianças com síndrome de Down era inferior ao de crianças com desenvolvimento típico e sem alterações neuromotoras, e que aquelas necessitavam de maior assistência de um cuidador. Porém, ressaltaram que, com o avançar da idade, os escores obtidos por essas crianças nas habilidades funcionais e no auxílio exigido do cuidador aproximavam-se dos valores normativos.

Crianças com deficiência visual apresentam igualmente limitações, principalmente nas áreas de autocuidado e mobilidade (MALTA et al., 2006).

3 OBJETIVO

Investigar as habilidades funcionais de alunos com deficiência, na educação infantil, por meio da avaliação dos professores.

4 MÉTODO

Este projeto foi realizado utilizando-se, como delineamento, o estudo de caso em série, em que foram investigadas as habilidades funcionais dos alunos, de acordo com a avaliação de seus professores.

Neste capítulo, são abordados os seguintes temas: (1) procedimentos éticos; (2) participantes; (3) instrumento usado para coleta de dados; (4) procedimentos para a coleta de dados; (5) procedimentos para a análise de dados.

4.1 Procedimentos éticos

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Marília, tendo sido aprovado sob o parecer nº 3028/2008 (Anexo A).

Os professores foram convidados a participar do estudo, conheceram seus objetivos e propósitos, assim como também estavam cientes das etapas de desenvolvimento da pesquisa. As pessoas que aceitaram o convite assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determina a Resolução CNS-196/96 (Apêndice A).

4.2 Participantes

Foram participantes do estudo seis professores de crianças com deficiências, de zero a seis anos, matriculadas na rede regular de ensino infantil de uma cidade do interior de São Paulo (Quadro 1).

Adotaram-se os seguintes critérios, para inclusão de participantes no estudo: 1) ser o professor responsável de sala de ensino regular com aluno com deficiência matriculado; 2) concordar em participar do estudo.

	Idade	Gênero	Formação	Formação específica	Tempo que leciona	Período
P1	30	F	Pedagogia	Não tem	3 anos	Integral
P2	44	F	Pedagogia	Administração	20 anos	Integral
P3	51	F	Pedagogia	Não tem	25 anos	Integral
P4	51	F	Pedagogia	Não tem	21 anos	Integral
P5	39	F	Pedagogia	Habilitação em Deficiência Mental	1 ano	Integral
P6	28	F	Pedagogia	Educação Infantil	3 anos	Integral

Quadro 1 – Características dos participantes do estudo.

Os alunos com deficiência, matriculados nas salas de aulas dos participantes, tinham entre quatro e seis anos, em razão de a rede municipal da cidade em que foi realizada a coleta ainda não ter implantado o sistema de ensino fundamental de 9 anos (Quadro 2).

Participantes	Alunos	Idade	Gênero	Série	Diagnóstico
P1	A1	5	Masculino	Pré 2	Deficiência Física
P2	A2	6	Feminino	Pré 3	Deficiência Física
P3	A3	6	Masculino	Pré 3	Deficiência Múltipla (Física e Intelectual)
P4	A4	6	Feminino	Pré 2	Deficiência Intelectual
P5	A5	5	Feminino	Pré 1 e 2	Déficit Intelectual
P6	A6	4	Feminino	Pré 1	Deficiência Auditiva

Quadro 2 – Características dos alunos em relação à idade, gênero e série matriculada.

As informações expostas no Quadro 2 foram fornecidas pelos participantes do estudo, de modo que os diagnósticos apresentados foram considerados a partir dos relatos dos professores e de informações que eles possuem, a respeito de seus alunos.

4.2.1 Caracterização dos participantes

O aluno A1, do gênero masculino, tinha cinco anos, na época da pesquisa; matriculado na pré-escola II, segundo sua professora, tinha deficiência física, e o diagnóstico anotado em seu prontuário indicava distrofia muscular.

A distrofia muscular caracteriza-se por um grupo de doenças que causam fraqueza progressiva e degeneração dos músculos, durante o movimento voluntário, de acordo com a idade do aparecimento.

O aluno comunicava-se verbalmente, seu meio de escrita era manual e movimentava-se sem a utilização de cadeira de rodas ou andadores. Não utilizava serviços de apoio como fisioterapia, fonoaudiologia, assistência médica ou psicológica.

A aluna A2, do gênero feminino, tinha seis anos e estava matriculada na pré-escola III, com diagnóstico de deficiência física. Comunicava-se verbalmente, empregava o meio de escrita manual e a cadeira de rodas para sua movimentação na escola e no ambiente familiar (segundo as informações fornecidas pela professora). A aluna não frequentava a sala de recursos; todavia, usava os serviços de apoio da fisioterapia na unidade básica de saúde, fonoaudiologia e psicologia, no Centro de Referência em Educação da Secretaria Municipal de Educação.

O aluno A3 apresentava, segundo sua professora, o diagnóstico de deficiência múltipla (deficiência física e intelectual), utilizando a cadeira de rodas como meio de locomoção. O aluno tinha seis anos e, matriculado na pré-escola III, usava a escrita manual, com adaptadores em EVA, em seu giz, e comunicação verbal. De acordo com as informações da professora, os adaptadores foram confeccionados artesanalmente pela equipe escolar e, durante a realização das atividades, os gizes do aluno ficavam disponíveis em cima da mesa, em um vasilhame transparente, para facilitar a visualização e a escolha. Esse aluno não frequentava o atendimento na sala de recursos e realizava os serviços de apoio oferecidos pela fisioterapia, na unidade básica de saúde, pela fonoaudiologia e psicologia, no Centro de Referência em Educação, assim como a assistência médica, em consultório particular, para tratamento de infecções urinárias provenientes da ausência do controle de esfíncter, em razão da paralisia cerebral.

A aluna 4, de seis anos, tinha deficiência intelectual e estava matriculada na pré-escola II; usava o meio de comunicação verbal, escrita manual e nenhum tipo de suporte para sua deambulação. A aluna frequentava somente o serviço de apoio oferecido pela fonoaudiologia, no Centro de Referência em Educação.

A5, aluna com cinco anos, matriculada na pré-escola mista I e II, apresentava como diagnóstico deficiência intelectual, com meio de escrita manual, sendo deambuladora. A aluna utilizava os serviços de apoio oferecidos pelo Centro de Referência em Educação, nas áreas de fonoaudiologia e psicologia.

A aluna A6, com quatro anos na época da coleta de dados, tinha deficiência auditiva severa, frequentava a Sala de Recursos¹ para deficientes auditivos, onde estava aprendendo a língua brasileira de sinais (LIBRAS), comunicando-se por gestos e movimentos corporais. Empregava como meio de escrita a manual, era deambuladora e não utilizava os serviços de apoio.

Os dados caracterizadores dos alunos relacionados aos atendimentos de apoio encontram-se dispostos no Quadro 3. É importante sublinhar que o atendimento em sala de recursos da rede municipal de ensino habitualmente não é oferecido para a educação infantil, priorizando-se os alunos matriculados no ensino fundamental. A aluna A6 recebe o atendimento, em razão de estar aprendendo LIBRAS.

Aluno	Tipo de Deficiência	Sala de recurso	Fisioterapia	Fonoaudiologia	Assistência Médica	Psicólogo
A1	DF	Não frequente	Não frequente	Não frequente	Não frequente	Não frequente
A2	DF	Não frequente	UBS	CRE	Não frequente	CRE
A3	Múltipla	Não frequente	UBS	CRE	Particular	CRE
A4	DI	Não frequente	Não frequente	CRE	Não frequente	Não frequente
A5	DI	Não frequente	Não frequente	CRE	Não frequente	CRE
A6	DA	DA	Não frequente	Não frequente	Não frequente	Não frequente

Quadro 3 – Serviços de apoio recebido pelo aluno.

¹ BRASIL (2006) As salas de recursos são uma modalidade das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Nessas salas, a frequência dos alunos ocorre de 2 a 4 vezes por semana, não podendo exceder 10 horas semanais. Existe a elaboração de um currículo adaptado individual, que identifica as áreas com maior e menor desempenho do estudante, de acordo com a idade/série em que está matriculado. Esse currículo é entregue também aos professores das salas regulares, para o desenvolvimento das salas do ensino regular,

4.3 Instrumento utilizado para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foi adotada a *School Function Assessment* (SFA). Trata-se, conforme já foi mencionado, de instrumento publicado em 1996, pela Universidade de Boston, nos Estados Unidos, tendo como objetivo principal auxiliar o professor a estabelecer objetivos e elaborar planos de ensino para o trabalho com o aluno com deficiência, incluído no ensino regular, e auxiliar na avaliação da participação dos estudantes em atividades escolares pré-determinadas (COSTER et al., 1998).

O SFA é um instrumento que mensura a performance funcional e habilidades do indivíduo, em aspectos acadêmicos e sociais, durante a rotina em um programa de educação elementar. É constituída por três grandes partes: 1) participação, 2) suportes oferecidos e 3) desempenho em atividades. Deve ser aplicada com profissionais da escola que tenham contato com a criança e estejam acostumados ao seu desempenho, no desenvolvimento das atividades de rotina.

A parte 1, referente à participação, é apresentada em uma única escala e avalia a participação dos alunos em seis ambientes diferentes da escola. A participação da criança nos ambientes é obtida por meio de um escore total.

Participação é entendida como o envolvimento do aluno em atividades características de determinados espaços de sua escola. Tal parte reflete um envolvimento global do aluno, durante o “fazer” da atividade. Essa primeira parte examina a participação do aluno nos seguintes ambientes: classe comum/especial, pátio/recreio, transporte, banheiro, transições e refeitório.

A classe comum ou regular, conforme o instrumento, é definida como a classe onde o estudante é tipicamente atendido. A avaliação do aluno nesse ambiente inclui a movimentação do estudante, o uso de materiais, o seguimento de rotinas, a participação em trabalho em grupo, seguimento de regras e apresentação de comportamentos adequados. A classe especial é definida como o local em separado, onde o estudante recebe tipicamente o atendimento educacional.

Para a avaliação da participação no pátio ou durante o recreio, o professor deverá levar em conta o tempo livre nesses locais, incluindo também aspectos físicos e sócio-emocionais de participação. Contempla, ainda, as atividades físicas, o uso de equipamentos, o seguimento de regras e o brincar cooperativamente com os pares.

A pontuação para essa parte do instrumento é atribuída em 6 níveis: 1) participação extremamente limitada; 2) participação em algumas atividades; 3) participação com supervisão constante; 4) participação com assistência ocasional; 5) participação com total modificação e 6) participação total.

A parte 2, suportes oferecidos, examina a extensão de assistência e de adaptações que são usualmente oferecidas ao estudante, para a realização de atividades de rotina. Nessa etapa, é identificada: a ajuda de adultos proporcionada à criança, no ambiente escolar; as adaptações, modificações no programa, em equipamentos ou materiais providenciados para o estudante, no ambiente escolar; a performance do estudante, em atividades específicas da escola, sua movimentação pela sala, escola, o uso de materiais, sua interação com os outros, o seguimento de regras, sua comunicação.

Para sua pontuação, os professores são questionados acerca da extensão de assistência e adaptações oferecidas aos alunos, bem como sobre a influência das mesmas no desempenho das atividades no ambiente escolar. Os itens nessa parte são agrupados em: tarefas físicas e tarefas cognitivo-comportamentais.

Os itens relativos à assistência refletem em quantas atividades os alunos necessitam ajuda, independentemente de quantas vezes o aluno desempenha a atividade por semana, de forma que o avaliador pontua quanto de assistência é oferecida ou a razão pela qual o estudante precisa do suporte. Somente se pontua a ajuda oferecida por adultos.

A pontuação atribuída a essa parte do instrumento caracteriza-se em quatro níveis: 1) Assistência Extensiva: o estudante depende de auxílio para a realização da maior parte de suas tarefas; 2) Assistência Moderada: o estudante necessita de auxílio em pelo menos metade de suas tarefas; 3) Assistência Mínima: o estudante requer auxílio em algumas atividades e 4) Sem Assistência: o estudante não precisa de auxílio maior ou diferenciado dos seus pares com a mesma idade.

A mesma escala exhibe questionamentos a respeito de adaptações ou modificações necessárias e oferecidas aos alunos para o desempenho de tarefas funcionais desenvolvidas no ambiente escolar.

As adaptações refletem a quantidade de tarefas que são realizadas, usando adaptações, e o quanto estas são específicas, incluem modificações em equipamentos, ambiente, atividade, programação, que não necessitam da presença de um adulto.

A pontuação atribuída a essa parte do instrumento caracteriza-se em quatro níveis: 1) Adaptação Extensiva: o estudante necessita de um sistema ou adaptação especializada, para participar em todas ou na maior parte das atividades; 2) Adaptação Moderada: o estudante

precisa de adaptações na maior parte das atividades realizadas, mas as modificações são menos especializadas e usadas intermitentemente; 3) Adaptação Mínima: o estudante depende de adaptações em algumas das atividades realizadas, e as modificações são simples e 4) Sem Adaptação: o estudante realiza todas as atividades, no ambiente habitual, sem modificação de aparelhos, ferramentas, procedimentos, além daqueles que são oferecidos aos seus pares com a mesma idade.

Na parte 3, é verificado o desempenho em atividades, considerando a habilidade do estudante para cumprir atividades funcionais que envolvam atividades físicas e cognitivas (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005a).

Esta parte é utilizada para examinar a habilidade do estudante para iniciar e completar atividades funcionais específicas. As atividades são classificadas em 21 escalas separadas e podem ser usadas para análises diferenciadas. Para sua pontuação, os professores são questionados sobre a habilidade típica do estudante, para desempenhar determinadas atividades.

A pontuação atribuída a essa parte do instrumento caracteriza-se em quatro níveis: 1) Não realiza: a atividade é muito difícil para o estudante ou ele não demonstra habilidades específicas para o desempenho das mesmas; 2) Performance Parcial: o estudante interessa-se pela atividade, mas é incapaz de completá-la em sua totalidade; 3) Performance Inconsistente: o estudante inicia e completa a atividade, mas não o faz com consistência ou no nível esperado para sua idade e pares, podendo necessitar de auxílio para iniciar a atividade; e 4) Performance total: o estudante inicia e completa a atividade no tempo apropriado e de acordo com o esperado para seus pares e idade.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

Em um primeiro momento, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade onde se realizou a pesquisa, para apresentar o projeto e solicitar autorização para a efetivação do estudo. A reunião com a Secretária Municipal de Educação aconteceu na sede da Secretaria Municipal de Educação, quando houve a análise dos objetivos e procedimentos de coleta a serem adotados.

Após a análise e autorização para a realização da pesquisa, com o auxílio da orientadora pedagógica, foram identificadas as crianças com deficiência, matriculadas na rede

municipal de ensino, suas respectivas escolas, diretores responsáveis pelas unidades escolares, endereços e telefones para contato.

Após contato inicial por telefone, quando foi verificada a disponibilidade dos diretores para o recebimento da pesquisadora, foram feitas visitas nas escolas para descrever e explicar o projeto para os diretores, identificar os professores dos alunos incluídos e solicitar permissão para contatá-los. Cada diretor apresentou pessoalmente seus professores e, durante esse contato, fez-se o convite para a participação na pesquisa.

Os professores que aceitaram os termos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram questionados acerca do local e horário de sua preferência, para a coleta de dados. Com a colaboração dos diretores, as entrevistas foram realizadas nas unidades escolares nas quais os professores trabalham, sem alteração de seus horários, como também sem prejuízo aos alunos, pois, durante as coletas, cada diretor designou um estagiário para acompanhar as turmas dos professores participantes.

A coleta foi feita de acordo com a disponibilidade dos participantes, de maneira que não atrapalhasse o desenrolar de suas dinâmicas de aula. Cada coleta durou aproximadamente 1h30m, sendo que a coleta com P5 durou 2h10, visto que a professora precisou ausentar-se da sala onde ocorria a coleta, para orientar a estagiária que havia ficado responsável pela sala.

Durante as coletas, primeiramente eram solicitadas aos professores informações sobre a caracterização da escola, sua formação acadêmica, tempo de exercício da profissão e identificação dos alunos quanto ao gênero, idade, série, diagnóstico e deficiência. Nesse momento, a pesquisadora fazia a leitura da pergunta e anotava a resposta do participante, em formulário previamente preparado para isso.

Em seguida, começava a coleta com a escala. Inicialmente, os participantes eram informados de que a escala não possuía tradução validada e publicada para a realidade brasileira, de maneira que as questões constantes do instrumento seriam lidas pela pesquisadora. Essa leitura era realizada de uma cópia da escala já previamente traduzida para o português – tradução essa realizada pela própria pesquisadora – e que refletia sua interpretação sobre o instrumento. Aos participantes eram igualmente apresentados os conceitos de pontuação, estruturados para cada aspecto questionado e referente a cada parte da escala que seria trabalhada; para tanto, a pesquisadora evidenciava aos participantes que as atividades relacionadas ao ambiente de pátio e recreio envolviam as atividades desenvolvidas no tempo livre gasto na sala de aula, ginásio ou no pátio de recreio, excluindo aulas estruturadas de Educação Física e incluindo os aspectos físico, social e emocional da

participação. Incluíam-se jogos com atividade física, uso de equipamentos do pátio, obediência a regras e o brincar cooperativamente com os colegas.

Nesse momento, eram sanadas as dúvidas com relação à nomenclatura, principalmente quanto ao desempenho dos alunos. Após a leitura do item, o participante falava qual a resposta que julgava ser a apropriada para o nível de participação, auxílio ou adaptação do aluno e a pesquisadora circulava o número, no protocolo de coleta. Neste estudo, o protocolo *School Function Assessment (SFA)* foi usado em sua totalidade.

Essa caracterização da coleta reflete a importância de o avaliador conhecer a escala e sua aplicação, para, se necessário, realizar explicações ao participante e também respeitar os critérios explicitados pela autora da escala.

4.5- Procedimentos para análise de dados

Os dados coletados por meio da aplicação da *School Function Assessment* foram tabulados por meio do *software* Microsoft Office Excel 2007. Nesse programa, os dados foram organizados em tabelas e gerados gráficos organizados por escala aplicada e por nível de participação dos alunos. Dessa forma, os resultados na sequência apresentam primeiramente dados coletados durante a aplicação da caracterização da escola, parte inicial da escala, seguida da análise da participação dos alunos a partir da aplicação da parte I da escala. Os dados subsequentes trazem as análises das partes II e III da SFA.

Com relação à análise dos dados relativos ao protocolo utilizado, este tem pontuações referentes a cada escala aplicada. A primeira escala evidencia pontuações de 1 a 6, relacionadas ao desempenho geral durante a participação em atividades. Nas partes atinentes a adaptações e auxílios oferecidos, as pontuações variam de 1 a 4, dependendo do nível de auxílio ou adaptação necessária para o aluno.

Os dados referentes às atividades desenvolvidas durante o transporte do aluno, consideram aspectos como: ir e voltar da escola, sob qualquer condição (como mau tempo e tráfego), usando um ou mais métodos (ex: ônibus, carro, van, andando). Incluem, também, transferências dos e para os veículos, entrar e sair da escola, manter comportamento social apropriado enquanto está no veículo, bem como dentro e fora da escola.

Nesse sentido, os tópicos da escala foram examinados por meio de verificação das frequências de respostas, o que permitiu a identificação de categorias segundo as pontuações estabelecidas a partir da escala. Essas categorias podem ser visualizadas nos quadros e tabelas a seguir, como resultados do estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão expostos os resultados provenientes da análise dos dados coletados. Tal análise possibilitou a identificação de doze categorias, caracterizadas da seguinte maneira: (1) Características físicas da escola; (2) Participação dos alunos com deficiência nos ambientes da escola; (3) Participação individual dos alunos em ambientes gerais e específicos da escola; (4) Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas desenvolvidas no ambiente escolar; (5) Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual; (6) Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual; (7) Modificações realizadas para o desempenho de tarefas funcionais desenvolvidas no ambiente escolar; (8) Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual; (9) Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual; (10) Desempenho em atividades; (11) Desempenho em atividades - tarefas físicas; (12) Desempenho em atividades – tarefas cognitivo-comportamentais.

5.1 Características físicas da escola

Todas as escolas onde os participantes lecionam têm menos que 10 salas, um único piso, enquanto duas delas possuem acesso a todos os ambientes da escola, por intermédio de rampas e acessos ditintos. Essas características proporcionam a participação dos alunos em diferentes atividades, em razão das adaptações promovidas nos diversos ambientes da escola.

5.2 Participação dos alunos com deficiência nos ambientes da escola

Os dados da Tabela 1 sintetizam a participação dos alunos com deficiência, nas atividades desenvolvidas em diferentes espaços da escola.

Tabela 1 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo em relação a participações de seus alunos, em diferentes contextos escolares.

Participação nas atividades da escola	Extremamente limitada	Em algumas atividades	Com supervisão constante	Assistência Ocasional	Com total modificação	total	Participação total
Atividades gerais	0	0	2	1	0		3
Pátio/recreio	0	0	1	2	0		3
Transporte	0	0	6	0	0		0
Banheiro	1	0	1	1	0		3
Transições	0	0	1	2	0		3
Refeitório	0	0	1	1	0		4

Diante dos questionamentos feitos, inicialmente os professores deveriam atribuir o valor referido à participação da criança de maneira geral, incluindo todos os ambientes da rotina escolar. Considerando a participação dos alunos com deficiência, nas atividades gerais da escola, três professores foram de opinião que seus alunos (A1, A4 e A6) têm participação total nas tarefas e atividades, não necessitando de assistência ou supervisão; dois professores relataram que a participação de seus alunos (A3 e A5) ocorria com supervisão constante de um adulto ou monitor; um professor afirmou que seu aluno (A2), no desenvolvimento das atividades gerais da escola, precisava de assistência ocasional.

A seguir, os professores foram perguntados sobre a participação de seu aluno de maneira geral, em ambientes específicos da escola.

Em primeiro lugar, os professores foram questionados acerca da participação das crianças, durante o desenvolvimento de atividades desenvolvidas no pátio/recreio. Nesse aspecto, três professores sustentaram que seus alunos tinham uma participação total (A1, A4 e A6), dois relataram a necessidade de assistência ocasional para os alunos (A2 e A3) e um professor asseverou que a participação de seu aluno ocorria com o oferecimento de supervisão constante (A5).

No aspecto relacionado ao transporte, todos os participantes garantiram que seus alunos realizavam as atividades com supervisão constante, visto que são crianças pequenas e são acompanhadas dos pais ou responsáveis, para percorrer o caminho até a escola. Percebe-se a ocorrência de fatores como os indicados na Resolução SE-86 (SÃO PAULO, 2008), que prevê, em seu artigo 3º, que os alunos devem estudar em escolas próximas de suas residências.

Para o emprego do banheiro, os professores deveriam pontuar as participações, tendo em vista o desempenho de tarefas que incluíam manejo de roupas, o uso de cateter ou fraldas,

dar descarga no vaso sanitário, cuidados com a higiene pessoal (ex. lavar as mãos) e os atos físicos de entrar/sair do banheiro e sentar-se/levantar do vaso sanitário.

Esse conteúdo relaciona-se ao item de Formação Pessoal e Social dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), em que a formação para a higiene pessoal se justifica pela necessidade de aquisição de conhecimentos relativos aos autocuidados, na faixa etária atendida pela educação infantil.

Nesse aspecto, um dos participantes assegurou que a participação de seu aluno era extremamente limitada (A3), um aluno (A2) necessitava de supervisão constante, um de assistência ocasional (A5) e três realizavam as atividades de maneira total (A1, A4 e A6). A habilidade de utilização do banheiro é ensinada na pré-escola e faz parte da rotina escolar dos alunos. A3 tinha participação extremamente limitada, nesse aspecto, devido a não fazer o controle de esfíncter e usar fraldas.

Quando questionados a respeito da participação dos alunos em atividades gerais desenvolvidas durante as transições, que contemplam aspectos como mover-se de uma área ou sala da escola para outra, incluindo fazer fila; mover-se em corredores cheios ou entre fileiras de cadeiras; passar por entradas; obedecer a ordens e regras; e exibir comportamento social apropriado, um professor destacou a necessidade de supervisão constante para a participação de seu aluno (A5); dois participantes afirmaram a necessidade de assistência ocasional (A2 e A3), enquanto três relataram a participação total de seus alunos, nesse item (A1, A4 e A6).

As atividades desenvolvidas em refeitório abordam tarefas e atividades associadas à alimentação, na escola, independentemente se esta ocorre na lanchonete ou na sala de aula; incluem como é obtido ou organizado o almoço/lanche, o ato de comer, efetuar a limpeza e manter a aparência e comportamento social adequados, durante a alimentação. Nesse ponto, um professor relatou a necessidade de supervisão constante (A5), ao passo que outro aludiu à necessidade de assistência ocasional (A2); quatro professores ressaltaram a participação total de seus alunos, nesse critério (A1, A3, A4 e A6).

5.3 Participação individual dos alunos em ambientes gerais e específicos da escola

A seguir, estão as pontuações ligadas ao desempenho individual dos alunos avaliados por seus professores, quanto à participação nas atividades em ambientes gerais e específicos da escola (Tabela2).

Tabela 2 – Frequência absoluta de respostas das participantes acerca da participação de seus alunos, em diferentes contextos escolares.

Participação nas atividades da escola	Atividades gerais	Pátio/recreio	Transporte	Banheiro	Transições	Refeitório	Escore Total
A1	6	6	3	6	6	6	33
A2	4	4	3	3	4	4	19
A3	3	4	3	1	4	6	21
A4	6	6	3	6	6	6	33
A5	3	3	3	4	3	3	19
A6	6	6	3	6	6	6	33

O aluno A1, do gênero masculino, matriculado na pré-escola II, com diagnóstico de distrofia muscular, apresentou o escore total de participação, na primeira parte da escala, de 33, segundo a avaliação de sua professora (P1). Na participação desse aluno, destaca-se a necessidade de supervisão constante apenas nas atividades de transporte; em todas as outras atividades, tem participação total. A2, do gênero feminino, com seis anos, matriculada na pré-escola III, obteve escore total de 19, na primeira parte da escala. Essa aluna apresenta necessidade de supervisão constante nas atividades que envolvem o transporte, uso do banheiro e assistência ocasional nas demais atividades avaliadas. A aluna obteve o menor escore relacionado ao desempenho em atividades realizadas em diversos contextos.

A professora P3 pontua a participação de seu aluno A3 (do gênero masculino, com seis anos, matriculado no pré III, com deficiência múltipla, cadeirante), com o escore total de 21, visualizando-se que o aluno consegue participação extremamente limitada, em atividades de uso do banheiro, devido ao uso de fraldas, em razão da dificuldade no controle de esfíncter. Apresenta também necessidade de supervisão constante nas atividades gerais da escola, como também em atividades de transporte.

O escore total da aluna A4, gênero feminino, seis anos, matriculada no pré II, com deficiência intelectual, foi 33 pontos, sendo necessária a supervisão constante apenas em atividades que envolvem o transporte. Nas demais atividades, sua participação é total, segundo sua professora (P4).

A aluna A5, com cinco anos, matriculada em uma sala mista de pré I e II, com deficiência intelectual, conforme sua professora (P5) obteve o escore de 19 pontos, necessitando de supervisão constante no desempenho das atividades gerais, em pátio/recreio, transporte, transições e refeitório. A aluna tem necessidade de assistência ocasional em atividades relacionadas ao uso do banheiro.

A aluna A6, do gênero feminino, com quatro anos, matriculada no pré I, com deficiência auditiva, apresentou o escore total de 33 pontos. Segundo sua professora (P6), a aluna consegue participação total em quase todos os aspectos, visto que necessita de supervisão constante somente em atividades relacionadas ao transporte.

Os alunos obtiveram um desempenho em contextos gerais da escola próximo ao esperado para a idade e série, de acordo com o público atendido na educação infantil e conforme as orientações gerais dos RCNEI (BRASIL, 1998). Pelas avaliações realizadas, pode-se afirmar que três alunos (50% da amostra) dos participantes atingiram 92% de desempenho, em atividades em contextos gerais, uma participante (17% da amostra) obteve 58% do desempenho, nas atividades em diferentes contextos escolares, enquanto dois alunos (33% da amostra), atingiram 53% do desempenho esperado, em atividades realizadas em contextos gerais da escola. Apesar de os alunos A2 e A5 terem obtido o mesmo escore total, suas deficiências são bem diferentes e confirmam a afirmação de Abe (2009, p. 51), que ressalta a importância de se

[...] levar em conta a possibilidade de que as discrepâncias decorram das diferenças e particularidades entre cada um dos alunos pesquisados e também considerando ao final da análise as possíveis diferenças de critério de cada professor ao avaliar seus alunos.

5.4 Assistência oferecida para os alunos com deficiência, em tarefas desenvolvidas no ambiente escolar

Os itens relativos à assistência representam em quantas atividades os alunos necessitavam ajuda, independentemente de quantas vezes desempenhasse a atividade por semana, de forma que o avaliador pontuava quanto de assistência era oferecida ou a razão pela qual o estudante precisava do suporte. Somente se anotava a ajuda oferecida por adultos.

Tabela 3 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo em relação à assistência oferecida aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em atividades	Assistência Extensiva	Assistência Moderada	Assistência Mínima	Sem Assistência
Transição	1	1	1	3
Manter e trocar posições	0	2	1	3
Movimentos de recreação	1	0	2	3
Manipulação com movimentação	0	1	2	3
Uso de materiais	0	2	1	3
Preparar e limpar	0	0	2	4
Comer e beber	0	0	3	3
Higiene	1	1	1	3
Manejo de roupas	1	0	1	4
Subir e descer escadas	2	0	1	3
Trabalho Escrito	2	0	3	1
Uso do computador e equipamentos	0	0	0	0
Comunicação funcional	1	2	1	2
Memória e compreensão	1	1	0	4
Respeitar convenções sociais	0	2	0	4
Obedecer a ordens de adultos e regras escolares	0	1	1	4
Comportamento na tarefa e finalização	2	0	1	3
Interação positiva	1	0	1	4
Regulação do comportamento	1	0	2	3
Consciência de cuidado pessoal	1	1	1	3
Atividades de segurança	0	0	1	5

Na Tabela 3, visualizam-se os dados referentes à assistência oferecida aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades em diferentes contextos escolares. Essa parte da *School Function Assessment* expõe a análise das assistências e pode ser dividida, para melhor compreensão, em duas partes: tarefas físicas e tarefas cognitivo-comportamentais.

As tarefas físicas pressupõem as atividades de transição, manter e trocar posições, movimento de recreação, manipulação com movimentação, uso de materiais, preparar e limpar, comer e beber, higiene e manejo de roupas. Os itens subir e descer escadas, trabalho escrito e uso de computador/equipamento são opcionais, durante a aplicação do instrumento, mas foram inseridos e tabulados neste estudo, em razão da verificação de sua necessidade,

quando da aplicação inicial da escala. As tarefas cognitivo-comportamentais envolvem as atividades de comunicação funcional, memória e compreensão, respeitar convenções sociais, obedecer ordens de adultos e regras escolares, comportamento na tarefa e finalização, interação positiva, regulação do comportamento, consciência de cuidado pessoal e atividades de segurança. Nessa subdivisão, não há itens opcionais. Abe (2009) e Silva (2007) salientam pormenores desse aspecto. O primeiro, por exemplo, aponta:

Comunicação Funcional engloba as atividades de ‘comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos de forma clara e apropriada, incluindo expressão das necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas’. (ABE, 2009, p. 63)

Para a análise dessa parte da escala, são apresentados os dados, de forma geral, quanto à assistência oferecida e, em seguida, os dados por aluno, para análise individual.

A parte relativa a tarefas físicas inicia-se com a avaliação, pelo educador, das atividades ligadas à transição. Nesse contexto, o educador reflete sobre a assistência oferecida ao aluno para mover-se em todos os diferentes tipos de superfícies internas e externas; mover-se ao redor de obstáculos, por meio de espaços congestionados ou estreitos, ou em uma linha; mover-se por todas as distâncias requeridas na escola, inclusive para/do transporte ou pátio; acompanhar o ritmo dos colegas, em todas as situações escolares, incluindo evacuar a escola, quando necessário.

Assim, um educador (P5) pontuou a necessidade de assistência extensiva, ou seja, o aluno precisou de auxílio na realização da maior parte de suas tarefas; outro educador sublinhou o oferecimento de assistência moderada (P2), visto que o estudante dependera de auxílio em pelo menos metade de suas tarefas; por outro lado, um dos professores indicou a assistência mínima (P3), pois o estudante necessitava de auxílio em algumas atividades. Três professores relataram o desempenho de seus alunos, nesse item, como sem assistência (P1, P4 e P6).

Partindo da avaliação desse aspecto, ressalta-se a importância de ambientes acessíveis, de acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2004), que apresenta normas de acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Em suas páginas 5 a 8, essa norma define as dimensões a serem consideradas para o deslocamento de pessoas em cadeiras de rodas.

Audi e Manzini (2007) realizaram estudo sobre a acessibilidade, em escolas do ensino fundamental, em que expuseram o caminho e métodos utilizados para a construção de um instrumento de mensuração da acessibilidade em escolas públicas. Os autores enfatizaram que as adaptações em espaços físicos beneficiam pessoas com e sem deficiência e que, na escola, essas adaptações contribuem para que todos “adquiram de forma igualitária, habilidades acadêmicas, sociais e de vida diária”.

Em nossa pesquisa, quando questionados sobre as atividades de manter e trocar de posições, os professores deveriam considerar: mudar de posição (inclui cadeira ou cadeira de rodas, de pé, chão, vaso sanitário); manter estabilidade na postura sentada no chão ou no banheiro; manter postura funcional sentada por ½ hora de instrução na sala de aula ou trabalho sentado; entrar e sair de todos os veículos. Nesse quesito, dois educadores (P2 e P3) indicaram que seus alunos necessitavam de assistência moderada para a realização de tarefas; os alunos A2 e A3 usavam a cadeira de rodas como meio de locomoção, dependendo de auxílio dos professores para manter a posição na cadeira, após um longo período de tempo e também para trocar de posição, quando sentados no chão. A participante P5 evidenciou que seu aluno A5 necessitava de assistência mínima em atividades de manter e trocar posições. P1, P4 e P6 revelaram que seus alunos não precisava de assistência, para a realização desse tipo de atividade.

Sequencialmente, os professores foram perguntados acerca da assistência oferecida aos alunos, em atividades de movimento de recreação, com jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola, durante os jogos; chutar bola, correr, pular e subir; brincar em equipamentos altos e baixos do pátio. Os professores pontuaram esse item, afirmando que um aluno (A2) necessitava de assistência extensiva, dois alunos (A3 e A5), de assistência mínima, ao passo que três alunos não requeriam nenhuma assistência (A1, A4 e A6).

Quanto à necessidade de assistência dos estudantes em atividades de manipulação com movimentação, os professores deveriam observar e pontuar como os alunos carregavam materiais ou pertences dentro, para e da sala de aula e no refeitório; como carregavam objetos frágeis ou potes com conteúdos derramáveis; pegavam ou colocavam objetos grandes e pequenos; retiravam objetos de mesa, do estoque, ou do chão; abriam e fechavam todos os tipos de portas. Percebe-se que nenhum estudante necessitava de assistência extensiva, um dependia de assistência moderada (A2), dois recebiam assistência mínima (A3 e A5) e três não precisavam de suporte (A1, A4 e A6).

Quando questionados a respeito da assistência oferecida em atividades com o uso de materiais, os professores relataram que dois alunos necessitavam de assistência moderada (A3

e A5), um de assistência mínima (A2) e três não precisavam de assistência (A1, A4 e A6). Esse item avaliava as atividades com o uso de todos os materiais escolares, efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, régua e cola; virar páginas, abrir e fechar livros; dobrar e segurar papéis; usar materiais de arte; e manipular peças pequenas de um jogo.

As pontuações seguintes foram obtidas a partir da avaliação nas atividades de preparar, limpar, reaver, juntar e guardar materiais, na sala de aula e no refeitório; abrir alimentos ou caixas na sala de aula; organizar equipamentos ou materiais; desfazer-se de restos; limpar ou arrumar a mesa ou carteira.

Quando pontuadas as atividades de comer e beber, percebe-se que três estudantes demonstravam depender de assistência mínima (A2, A3 e A5), enquanto outros três estudantes (A1, A4 e A6) não necessitavam de auxílio, durante as atividades que envolviam utilizar todos os utensílios necessários; comer e beber uma refeição típica, incluindo beber de um copo sem derramar; usar guardanapo para limpar o rosto e as mãos; completar as tarefas de almoço/lanche no tempo previsto; beber água de um bebedouro acessível ao aluno.

Em atividades de higiene, a pontuação pode ser observada da seguinte maneira: um estudante precisava de assistência extensiva (A2); um, de assistência moderada (A3); e um, de assistência mínima (A5), ao passo que três alunos não necessitavam de assistência (A1, A4 e A6). Nesse item, os professores deveriam observar o controle do toalete; realizar tarefas de toalete, incluindo limpar-se, dar descarga ou manejar equipamentos; lavar e secar as mãos; completar tarefas dentro do tempo esperado; cuidados com o nariz; cobrir a boca, quando tosse ou espirra.

Os professores foram questionados, pois, sobre o suporte oferecido em atividades de manejo de roupas, que envolvem vestir e tirar roupa em ambientes internos e externos, de acordo com as necessidades, incluindo fechos (ex. pequenos botões e zíperes) e calçados; manejar roupas para o uso do banheiro. Nesse aspecto, os professores ressaltaram que um estudante necessitava de assistência extensiva (A2), um de assistência mínima (A3) e quatro não requeriam assistência (A1, A4, A5 e A6).

Em atividades de subir e descer escadas, observa-se o subir e descer um lance completo de escadas (pelo menos 12 degraus); subir e descer escadas carregando objetos; manter velocidade regular na escada. Nesse item, A2 e A3 apresentam necessidade de assistência extensiva; A6, de assistência mínima; enquanto A1, A4 e A5 não dependiam de assistência.

Os resultados obtidos em relação a produzir um trabalho escrito avaliam a produção do trabalho escrito (letras, palavras e números) de qualidade aceitável; organizar itens em linhas, em colunas ou em uma página; copiar de um livro texto ou quadro-negro; sustentar o esforço físico, nas tarefas de escrita; manter a mesma velocidade dos colegas. Nesse item, dois alunos (A3 e A5) necessitam de assistência extensiva, três (A2, A4 e A6), de assistência mínima, ao passo que A1 não precisa de assistência.

Os dados referentes ao uso de computadores e equipamentos não foram pontuados pelos professores, em razão de as escolas de educação infantil não terem disponível esse equipamento.

Na segunda parte da escala que avalia a assistência oferecida aos alunos, encontram-se as tarefas cognitivo-comportamentais voltadas para atividades de comunicação funcional, memória e compreensão, respeitar convenções sociais, obedecer a ordens de adultos e regras escolares, comportamento na tarefa/finalização, interação positiva, regulação do comportamento, consciência do cuidado pessoal e segurança.

A parte relacionada a tarefas cognitivo-comportamentais se inicia com a avaliação, pelo educador, das atividades ligadas à comunicação funcional. Nesse contexto, o educador reflete sobre as atividades de comunicação funcional envolvendo os níveis de assistência oferecidos; desse modo, um aluno necessitava de assistência extensiva (A5); dois alunos, de assistência moderada (A4 e A6); um, de assistência mínima (A2); e dois não precisavam de assistência (A1 e A3). Nesse item, era observada a comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos, de forma clara e apropriada, incluindo expressão de necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas.

Em atividades de memória e compreensão, perguntou-se aos professores como seus alunos compreendem e lembram direções, localizações, rotinas de uso de materiais escolares – e como seguem uma série de três ou mais instruções. De acordo com a pontuação atribuída pelos docentes, nesse aspecto, um aluno necessitava de assistência extensiva (A5); um, de assistência moderada (A2), enquanto quatro não precisavam de assistência (A1, A3, A4 e A6).

Sequencialmente, os professores foram questionados acerca das convenções sociais, tais como: se os alunos reconhecem, quando é necessário pedir permissão, se sabem fazer perguntas de forma apropriada, na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; também foi avaliado se os alunos têm boas maneiras ao comer, respeitam a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; se observam convenções, considerando erros não intencionais; se usam linguagem apropriada. Verificou-se que dois alunos necessitavam

de assistência moderada (A3 e A5) e quatro não dependiam de assistência, na realização de atividades (A1, A2, A4 e A6).

Para a atividade de obedecer a ordens de adultos e regras escolares, os professores pontuaram o oferecimento de assistência da seguinte maneira: um estudante precisava de assistência moderada (A5), um, de assistência mínima (A1) e quatro não requeriam assistência (A2, A3, A4 e A6). Nesse aspecto, os professores deveriam considerar como os alunos cooperavam com as orientações do adulto, em todos os contextos; observar regras referentes a conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar.

Em atividades de comportamento na tarefa e finalização, dois alunos tinham de receber assistência extensiva (A3 e A5), uma criança, assistência mínima (A2) e três não necessitavam de assistência (A1, A4 e A6). As atividades de comportamento na tarefa e finalização envolviam manter atenção e concentração, em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando desejar informação ou ajuda; modificar a abordagem de tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (*feedback*) ou falha.

A seguir, são apresentados os dados referentes às atividades de interação positiva e a assistência oferecida, durante a realização de atividades, como iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo; observar normas convencionais; modulação do tom e volume da voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros. Nesse aspecto, o aluno A5 precisa de assistência extensiva, o aluno A3, de assistência mínima, e os alunos A1, A2, A4 e A6 não necessitam de assistência.

Em atividades de regulação do comportamento, um aluno necessitava de assistência extensiva (A5), dois, de assistência mínima (A1 e A2) e três não dependiam de assistência (A3, A4 e A6). Esse item contempla atividades como: aceitar mudanças na rotina; não provocar os colegas; resolver conflitos independentemente ou com a ajuda de um adulto, apropriadamente; manter o controle em um grupo grande de alunos; lidar com frustração; não adotar comportamento de autoestimulação.

Em consciência de cuidado pessoal, os professores avaliaram a assistência para o aluno monitorar e manter aparência apropriada; lavar/secar o rosto, nariz e mãos, quando necessário; limpar-se e vestir a roupa, após o uso do toalete. As informações dos participantes mostram que um aluno necessitava de assistência extensiva (A5), um, de assistência

moderada (A3), um, de assistência mínima (A2), ao passo que três não precisavam de assistência, nesse aspecto (A1, A4 e A6).

Finalizando a parte sobre as assistências oferecidas, avaliam-se os dados referentes à realização de atividades de segurança. Nesse aspecto, observa-se que um aluno necessitava de assistência mínima (A5) e cinco não precisavam de assistência (A1, A2, A3, A4 e A6). Esse item verificava se o estudante demonstrava cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando estava perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regulava a alimentação para evitar engasgar; não levava a boca materiais não comestíveis; evitava situações perigosas no pátio; informava sobre acidentes; respondia a sinal de emergência já estabelecido.

Dessa forma, já é possível notar a necessidade de assistência dos alunos de maneira individual, durante o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, em cada um dos segmentos analisados. A Tabela 4 apresenta a síntese desses dados.

5.4.1 Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual

Tabela 4 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da assistência oferecida aos seus alunos, durante a realização de tarefas físicas em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em tarefas	Transição	Manter e trocar posições	Movimento de recreação	Manipulação com movimentação	Uso de materiais	Preparar e limpar	Comer e beber	Higiene	Manejo de Roupas	Score Total
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A2	2	2	1	2	3	3	3	1	1	18
A3	3	2	3	3	2	4	3	2	3	25
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A5	1	3	3	3	2	3	3	3	4	25
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36

Com relação às assistências oferecidas, durante a execução de tarefas físicas em diferentes contextos escolares, os alunos A1, A4 e A6, com deficiências física, intelectual e auditiva, respectivamente, não apresentam necessidade de assistências, segundo a avaliação de seus professores.

A aluna A2 (DF) alcançou score total de 18, nessa parte da escala. Ela depende de assistência extensiva em atividades que envolvem os movimentos de recreação, higiene e manejo de roupas. Quanto às atividades de transição, manter e trocar posições e manipulação com movimentação, a estudante precisa de assistência moderada e de assistência mínima, no desenvolvimento de atividades de uso de materiais, preparar e limpar, comer e beber.

O aluno A3 (DM) obteve o escore total de 25 pontos. Ele necessita de assistência moderada, em atividades de manter e trocar posições, uso de materiais e higiene; de assistência mínima, em atividades de transição, movimento de recreação, comer e beber e manejo de roupas. Percebe-se que o aluno não requer assistência em atividades de preparar e limpar.

O escore total da aluna A5 (DI) foi 25 pontos, uma vez que ela precisa da assistência extensiva, em atividades de transição; assistência moderada, em atividades de uso de materiais; assistência mínima, em atividades de manter e trocar posições, movimento de recreação, manipulação com movimentação, preparar e limpar, comer e beber e higiene. Essa aluna não necessita de assistência, em atividades de manejo de roupas.

Tabela 5 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da assistência oferecida aos seus alunos, durante a realização de tarefas em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em tarefas	Subir e descer escadas	Trabalho Escrito	Uso de computador/ equipamentos	Escore Total	Escore total (soma frequência absoluta em assistência)
A1	4	4	0	8	44
A2	1	3	0	4	22
A3	1	1	0	2	27
A4	4	3	0	7	43
A5	4	1	0	5	30
A6	3	3	0	6	42

No que concerne às atividades opcionais da escala que avalia os níveis de assistência, no desenvolvimento de tarefas físicas em diferentes contextos escolares, expostas na Tabela 5, pode-se afirmar que o aluno 1 (A1), com diagnóstico de distrofia muscular, apresentou o escore total de 8. Não dependeu de assistência, durante a realização das atividades avaliadas nessa parte da escala. Verificou-se que o escore total do aluno, relacionado às assistências recebidas, foi de 44, o que representa bom desempenho nas atividades e pouca necessidade de assistência.

A aluna A2 (DF) obteve escore total de 4, na parte opcional da escala de assistência oferecida. Ela precisava de assistência extensiva, em atividades de subir e descer escadas, devido ao uso da cadeira de rodas, e de assistência mínima em atividades que envolvem o trabalho escrito. No que tange à assistência recebida, a aluna obteve o escore total de 22, o que significa a necessidade de assistência em quase todas as atividades avaliadas; no entanto, a necessidade de assistência extensiva permanece em atividades que pressupõem movimentação ou mesmo modificações de postura, em razão da deficiência física.

A professora P3 pontua a participação de seu aluno A3 (DM), na parte opcional da escala, com o escore total de 2 pontos. Assim, percebe-se que o aluno necessita de assistência extensiva durante a realização das atividades que envolvem o subir e descer escadas, como também as atividades que envolvem o trabalho escrito. A professora relatou que trabalha com giz engrossado, para a realização das atividades do aluno; após a coleta, mostrou à pesquisadora a lata em que armazena o giz dos estudantes, onde se encontram também os materiais do aluno A3, engrossados com EVA. Analisando a pontuação total do aluno quanto às assistências oferecidas, percebe-se que seu escore total alcança os 27 pontos. Ele precisa de auxílio em todas as atividades, no entanto, somente nas opcionais a assistência é extensiva.

O escore total da aluna A4 (DI), na parte opcional da escala, foi 7 de pontos. A aluna não necessita de auxílio em atividades de subir e descer escadas, precisando de assistência mínima em atividades de trabalho escrito. Com relação ao escore total da aluna referente à necessidade de assistência para o desenvolvimento de tarefas, sua pontuação alcançou 43 pontos, mostrando que ela dependeu de pouca assistência, no desenvolvimento das atividades avaliadas por essa parte da escala.

A aluna A5 (DI) apresentou, segundo sua professora (P5), o escore de 5 pontos, na parte opcional da escala de assistência. Ela requer assistência extensiva para a realização de atividades de trabalho escrito, mas não necessita de auxílio, em atividades de subir e descer escadas. Seu escore total para a escala de assistência foi de 30 pontos, revelando que, no desenvolvimento de atividades específicas, seu desempenho não está relacionado aos auxílios oferecidos, visto que, em diversas áreas, a aluna necessita de assistência mínima.

A aluna A6 obteve 6 pontos, na parte opcional da escala, necessitando de assistência mínima para o desenvolvimento das atividades. O escore total obtido pela aluna foi de 42 pontos, podendo-se afirmar que a ela necessita de auxílio ocasional para o desenvolvimento das atividades. Esse auxílio justifica-se pela idade da criança, que era a mais nova do grupo avaliado, e pelas condições da unidade escolar que a mesma frequenta. Nesse sentido, vale ressaltar que a escala avaliada ficava distante da sala de aula da aluna, sendo um motivo adicional para a supervisão da criança.

5.4.2 Assistência oferecida para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual

Pode-se observar, pois, a necessidade de assistência oferecida aos alunos, durante a realização de atividades cognitivo-comportamentais de maneira individual, conforme os dados da Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da assistência oferecida aos seus alunos, durante a realização de tarefas cognitivo-comportamentais, em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em tarefas	Comunicação Funcional	Memória e Compreensão	Respeitar convenções sociais	Obedecer a ordens de adultos e regras escolares	Comportamento na tarefa / finalização	Interação positiva	Regulação do comportamento	Consciência do cuidado pessoal	Segurança	Escore Total
A1	4	4	4	3	4	4	3	4	4	34
A2	3	2	4	4	3	4	3	3	4	30
A3	4	4	2	4	1	3	4	2	4	28
A4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	34
A5	1	1	2	2	1	1	1	1	3	13
A6	2	4	4	4	4	4	4	4	4	34

Na realização de tarefas cognitivo-comportamentais, o aluno 1 apresenta o escore total de 34 pontos. Com distrofia muscular, necessita de assistência mínima em atividades de obedecer ordens de adultos e regulação do comportamento; para as demais atividades, ele não precisa de assistências.

A2, com deficiência física, obteve o escore total de 30 pontos, quanto à necessidade de assistência para a realização de atividades cognitivo-comportamentais. Dessa maneira, pode-se afirmar que a aluna depende de assistência mínima ou moderada, no desempenho de algumas atividades, como memória e compreensão (assistência moderada) e comunicação funcional, comportamento na tarefa/finalização, regulação do comportamento, consciência do cuidado pessoal (assistência mínima).

A professora P3 pontua a necessidade de assistência da aluna A3, com o escore total de 28 pontos; assim, pode-se afirmar que a estudante, com deficiência múltipla, necessita de assistência para o desenvolvimento de algumas atividades, de maneira moderada e mínima, como também pode não necessitar de assistência, o que ocorre em atividades de comunicação funcional, por exemplo.

O escore total da aluna A4 (DI) foi de 34 pontos, quando concerne à assistência necessária para o desenvolvimento de tarefas cognitivo-comportamentais. Nesse aspecto, a aluna não precisa de assistência para o desenvolvimento de diversas atividades; a única atividade para a qual necessita de assistência, moderada, são as de comunicação funcional.

A aluna A5 (DI) apresentou o escore de 13 pontos, nessa parte da escala. Ela necessita de assistência mínima para o desenvolvimento de atividades que envolvem segurança, moderada, em atividades de respeitar convenções sociais e obedecer a ordens de adultos e regras escolares, e requer assistência extensiva, para o desenvolvimento das demais atividades.

O aluno A6 (DA) conseguiu o escore total de 34 pontos, necessitando de assistência moderada somente em atividades de comunicação funcional; nas demais atividades, não depende de assistência.

5.5 Modificações realizadas para o desempenho de tarefas funcionais desenvolvidas no ambiente escolar

As adaptações refletem a quantidade de tarefas que são realizadas com adaptações e o quanto estas são específicas e incluem modificações em equipamentos, ambiente, atividade, programação que não necessitam da presença de um adulto.

A pontuação atribuída a essa parte da escala caracteriza-se por quatro níveis: 1) Adaptação Extensiva: o estudante necessita de um sistema ou adaptação especializada para participar em todas ou na maior parte das atividades; 2) Adaptação Moderada: o estudante precisa de adaptações na maior parte das atividades realizadas, mas as modificações são menos especializadas e usadas intermitentemente; 3) Adaptação Mínima: o estudante depende de adaptações em algumas das atividades realizadas, e as modificações são simples e 4) Sem Adaptação: o estudante realiza todas as atividades no ambiente habitual, sem modificação em aparelhos, ferramentas ou procedimentos, além daqueles que são oferecidos aos seus pares com a mesma idade.

As considerações sobre as adaptações proporcionadas aos alunos estão na Tabela 7. Essa parte da *School Function Assessment* expõe a análise das adaptações e também pode ser dividida, para melhor compreensão, em duas partes: tarefas físicas e tarefas cognitivo-comportamentais.

Novamente, as tarefas físicas envolvem as atividades de transição, manter e trocar posições, movimento de recreação, manipulação com movimentação, uso de materiais, preparar e limpar, comer e beber, higiene e manejo de roupas. Nessa parte, os itens subir e descer escadas, trabalho escrito e uso de computador/equipamento são igualmente opcionais, durante a aplicação do instrumento; contudo, foram inseridos e tabulados em razão da

verificação de sua necessidade quando da aplicação inicial da escala. As tarefas cognitivo-comportamentais incluem as atividades de comunicação funcional, memória e compreensão, respeito a convenções sociais, obediência a ordens de adultos e regras escolares, comportamento na tarefa e finalização, interação positiva, regulação do comportamento, consciência de cuidado pessoal e atividades de segurança. Nessa subdivisão, também não há itens opcionais.

Para a análise dessa parte da escala, novamente, os dados são apresentados de forma geral, quanto à adaptação oferecida e, em seguida, por aluno, para análise individual.

Tabela 7 – Frequência absoluta de respostas dos participantes do estudo, em relação às adaptações oferecidas aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades, em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em atividades	Adaptação Extensiva	Adaptação Moderada	Adaptação Mínima	Sem Adaptação
Transição	1	1	1	3
Manter e trocar posições	0	2	1	3
Movimentos de recreação	1	0	2	3
Manipulação com movimentação	0	1	2	3
Uso de materiais	0	2	1	3
Preparar e limpar	0	0	2	4
Comer e beber	0	0	3	3
Higiene	1	1	1	3
Manejo de roupas	1	0	1	4
Subir e descer escadas	2	0	1	3
Trabalho escrito	2	0	3	1
Uso do computador e equipamentos	0	0	0	0
Comunicação funcional	1	2	1	2
Memória e compreensão	1	1	0	4
Respeitar convenções sociais	0	2	0	4
Obedecer a ordens de adultos e regras escolares	0	1	1	4
Comportamento na tarefa e finalização	2	0	1	3
Interação positiva	1	0	1	4
Regulação do comportamento	1	0	2	3
Consciência de cuidado pessoal	1	1	1	3
Atividades de segurança	0	0	1	5

Na Tabela 7, estão os dados referentes às adaptações oferecidas aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades em diferentes contextos escolares. Essa parte da *School Function Assessment* focaliza a análise das adaptações realizadas e será dividida, para melhor compreensão, em duas partes: tarefas físicas e tarefas cognitivo-comportamentais.

Iniciando as tarefas físicas, encontram-se as atividades de transição. Nesse contexto, avalia-se em que medida são feitas adaptações para a melhoria do desempenho do aluno em atividades ligadas a mover-se, em todos os diferentes tipos de superfícies internas e externas: mover-se ao redor de obstáculos, através de espaços congestionados ou estreitos, ou em uma linha, mover-se por todas as distâncias requeridas na escola, inclusive para/do transporte ou pátio, acompanhar o ritmo dos colegas em todas as situações escolares, incluindo evacuar a escola, quando necessário.

Dessa forma, um aluno necessita de adaptação extensiva, um de adaptação moderada, um de adaptação mínima e três não precisam de adaptações, para o desempenho das atividades de transição.

Os educadores foram questionados acerca das adaptações oferecidas em atividades de manter e trocar posições, em que deveriam ser considerados o mudar de posição (incluem cadeira ou cadeira de rodas, de pé, chão, vaso sanitário); manter estabilidade na postura sentada no chão ou no banheiro; manter postura funcional sentada por meia hora de instrução, na sala de aula ou trabalho sentado; entrar e sair de todos os veículos. Nesse quesito, dois alunos precisam de adaptação moderada, um, de adaptação mínima e três realizam as atividades sem adaptação.

Sequencialmente, os professores foram questionados a propósito das adaptações disponibilizadas aos alunos em atividades de movimento de recreação, em que se observavam jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos, chutar bola, correr, pular e subir, brincar em equipamentos altos e baixos do pátio. Um aluno necessita de adaptações extensivas, dois de adaptações mínimas e três não requerem adaptações.

Com relação às atividades de manipulação com movimentação, um aluno necessita de adaptação moderada, dois, de adaptação mínima e três não dependem de adaptações, para o desenvolvimento desse tipo de atividade.

Quanto à necessidade de adaptações em atividades de uso de materiais, os professores deveriam observar e pontuar a utilização de todos os materiais escolares, efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, régua e cola; virar páginas, abrir e fechar livros; dobrar e segurar papéis; usar materiais de arte; e manipular peças pequenas de um jogo. Nesse aspecto, dois alunos (A3 e A5) precisam de adaptações

moderadas, um aluno, de adaptações mínimas (A2), enquanto três alunos realizam esse tipo de atividade sem adaptações (A1, A4 e A6).

As pontuações seguintes foram obtidas a partir da avaliação, nas atividades de preparar, limpar, reaver, juntar e guardar materiais na sala de aula e no refeitório; abrir alimentos ou caixas, na sala de aula; organizar equipamentos ou materiais; desfazer-se de restos; limpar ou arrumar a mesa ou carteira. Nas atividades de preparar e limpar, dois alunos dependem de adaptação mínima para o desempenho das tarefas, ao passo que quatro alunos não necessitam de adaptações. Já nas atividades de comer e beber, três alunos as executam sem necessidade de adaptações e três alunos precisam de adaptações mínimas, para garantir o desempenho nestas atividades. Em atividades de higiene, um aluno requer adaptação extensiva, um aluno, adaptação moderada, um aluno, adaptação mínima, e três alunos não necessitam de adaptações.

Quando pontuadas, as atividades de comer e beber remetem-se ao emprego de todos os utensílios necessários; comer e beber uma refeição típica, incluindo beber de um copo sem derramar; usar guardanapo para limpar o rosto e as mãos; completar as tarefas de almoço/lanche, no tempo previsto; beber água de um bebedouro acessível ao aluno.

As atividades de higiene foram questionadas quanto às adaptações necessárias para a sua execução. Um professor pontuou a necessidade de adaptações extensivas (A2), dois professores, de adaptações moderadas (A3 e A5,) e três professores relataram não ser preciso fazer adaptações, para esse tipo de atividade, por parte de seus alunos.

Com relação ao manejo de roupas, dois estudantes dependiam de adaptações extensivas para a realização das atividades (A2 e A5), um necessitava de adaptação mínima (A3) e três não precisavam de adaptações.

As atividades opcionais associadas ao desenvolvimento de tarefas físicas foram pontuadas pelos professores, de acordo com o solicitado em cada atividade. Assim, nas atividades de subir e descer escadas, as informações coletadas mostram que dois estudantes necessitavam de adaptações extensivas (A2 e A3), ao passo que quatro não precisavam delas, para fazerem as atividades.

Na sequência, são apresentados os dados referentes às adaptações oferecidas durante a realização de atividades de trabalho escrito. Nesse item, dois estudantes necessitavam de adaptações extensivas (A3 e A5), um estudante, de adaptações mínimas (A2), enquanto três não precisavam de adaptações para o desenvolvimento das atividades.

As atividades relacionadas ao uso de computador e equipamentos não foram pontuadas, devido ao fato de esses recursos não estarem disponíveis, nas EMEIs estudadas.

Inicia-se aqui a análise das adaptações oferecidas aos alunos no que tange às atividades cognitivo-comportamentais. Nesse contexto, quanto à necessidade de adaptações para a realização de atividades de comunicação funcional, é possível observar que dois alunos (A5 e A6) necessitavam de adaptações extensivas e quatro não precisavam de adaptações, para essas atividades.

Em relação às adaptações necessárias em atividades de memória e compreensão, um professor evidenciou a necessidade de adaptações extensivas, um, de adaptações mínimas, enquanto quatro não consideraram necessárias as adaptações.

As convenções sociais, quando avaliadas com respeito à adaptação, apontam que dois participantes necessitam de adaptações moderadas (A3 e A5); um, de adaptações mínimas (A2), e três alunos não dependem de adaptações.

As atividades associadas a obedecer ordens de adultos e o seguimento de regras escolares revelam que um aluno requeria adaptação moderada, um, adaptação mínima e quatro não necessitavam de adaptações.

Quando questionados sobre as adaptações oferecidas durante a realização de atividades de comportamento, nas tarefas e finalizações, P3 relatou serem necessárias adaptações extensivas para a participação de seu aluno; P5, que seu aluno precisava de adaptações moderadas; P2, que seu aluno dependia de adaptações mínimas; três alunos não necessitavam de adaptações.

A respeito das adaptações para a interação positiva, um professor afirmou a necessidade de adaptação extensiva, outro relatou a necessidade de adaptação mínima e quatro disseram que não era preciso fazer adaptações.

Com relação às adaptações oferecidas em atividades de regulação do comportamento, dois professores indicaram haver necessidade de adaptações mínimas e quatro afirmaram não necessitar de adaptações.

Os dados referentes às adaptações disponibilizadas, em relação ao desempenho de atividades de consciência de cuidado pessoal dão conta de que um professor aludiu à necessidade de adaptações extensivas, um professor, de adaptações moderadas, um, de adaptações mínimas e três, a ausência da necessidade de adaptações.

Finalizando, em atividades de segurança, um participante (P5) apontou a necessidade de adaptações extensivas e cinco participantes mencionaram não necessitarem de adaptações.

5.5.1 Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas físicas desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual

Os dados relativos à necessidade de adaptações para os alunos de forma individual, durante o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, em cada um dos segmentos examinados, estão expostos na Tabela 8.

Tabela 8 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca da adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas físicas em diferentes contextos escolares.

Adaptações oferecidas em tarefas	Transição	Manter e trocar posições	Movimento de recreação	Manipulação com movimentação	Uso de materiais	Preparar e limpar	Comer e beber	Higiene	Manejo de Roupas	Escore Total
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A2	1	1	3	4	3	4	4	1	1	22
A3	4	2	3	3	2	4	3	2	3	26
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A5	4	4	1	4	2	1	4	2	1	23
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36

No que concerne às adaptações para a realização de tarefas físicas, em diferentes contextos escolares, os alunos A1, A4 e A6, com deficiências física, intelectual e auditiva, respectivamente, não apresentam necessidades de adaptações, segundo a avaliação de seus professores.

A aluna A2 (DF) alcançou escore total de 22 pontos, nessa parte da escala. Ela precisa de adaptações extensivas em atividades que envolvem transição, manter e trocar posições, higiene e manejo de roupas. As adaptações mínimas são oferecidas durante o desenvolvimento de atividades de movimento de recreação e uso de materiais. Em atividades de manipulação com movimentação, preparar e limpar, como comer e beber, a aluna não depende de adaptações.

O aluno A3 (DM) atingiu o escore total de 26 pontos. Ele necessita de adaptações moderadas, em atividades de manter e trocar posições, uso de materiais e higiene; de adaptações mínimas, em atividades de movimento de recreação, manipulação com movimentação, comer e beber, e manejo de roupas. As atividades de transição e preparar e limpar são realizadas sem ele precisar de adaptações.

O escore total da aluna A5 (DI) foi de 23 pontos. Dessa forma, não são necessárias adaptações em atividades de transição, manter e trocar posições, manipulação com movimentação e comer e beber. É essencial fazer adaptações moderadas, em atividades de uso

de materiais e higiene. Em atividades de movimento de recreação e preparar e limpar, são necessárias adaptações extensivas.

Tabela 9 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas em diferentes contextos escolares.

Assistência oferecida em tarefas	Subir e descer escadas	e Trabalho Escrito	Uso de computador/ equipamentos	Escore Total	Escore total (soma frequência absoluta em assistência)
A1	4	4	0	8	44
A2	1	3	0	4	26
A3	1	1	0	2	28
A4	4	4	0	8	44
A5	4	1	0	5	28
A6	4	4	0	8	44

Com relação às atividades opcionais da escala que avaliam os níveis de adaptações oferecidas para o desenvolvimento de tarefas físicas, em diferentes contextos escolares, apresentada na Tabela 9, o aluno A1 (DF), a aluna A4 (DI) e a aluna A6 (DA) obtiveram o escore total de oito, nessa parte da escala. Os alunos não necessitaram de adaptações, durante a realização das atividades avaliadas, chegando ao escore total de 44, sem necessidade de adaptações para o desenvolvimento das tarefas.

A aluna A2, com deficiência física, atingiu o escore total de quatro, na parte opcional da escala de adaptações oferecidas. Ela requer adaptações extensivas, em atividades de subir e descer escadas, em razão do uso da cadeira de rodas, e necessidade de adaptações mínimas, em atividades que envolvem o trabalho escrito. Sua pontuação total foi 26 pontos, sendo possível afirmar que ela precisa de adaptações em quase todas as tarefas.

O aluno A3 (DM) obteve, na parte opcional da escala, o escore total de dois pontos. Assim, percebe-se que ele depende de adaptações extensivas, para realizar atividades que envolvem o subir e descer escadas, como também as que pressupõem o trabalho escrito. A pontuação total do aluno, quanto às adaptações oferecidas, foi de 28 pontos, demonstrando que ele precisa de adaptações para desenvolver quase todas as atividades propostas.

A aluna A5 (DI) apresentou o escore de cinco pontos, na parte opcional da escala de adaptações, evidenciando a necessidade de adaptações extensivas, em atividades de trabalho escrito. Seu escore total, para a escala de adaptações, é 28 pontos, significando que ela necessita de adaptações em atividades específicas.

5.5.2 Adaptações oferecidas para os alunos com deficiência em tarefas cognitivo-comportamentais desenvolvidas no ambiente escolar – análise individual

Na Tabela 10, observam-se os escores referentes à necessidade de adaptações para o desenvolvimento de atividades cognitivo-comportamentais, de maneira individual.

Tabela 10 – Frequência absoluta de respostas dos professores acerca das adaptações oferecidas aos seus alunos, durante a realização de tarefas cognitivo-comportamentais em diferentes contextos escolares.

	Comunicação Funcional	Memória e Compreensão	Respeitar convenções sociais	Obedecer ordens de adultos e regras escolares	Comportamento na tarefa/finalização	Interação positiva	Regulação do comportamento	Consciência do cuidado pessoal	Segurança	Escore Total
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A2	4	3	3	2	3	4	3	3	4	29
A3	4	4	2	4	1	3	4	2	4	28
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
A5	1	1	2	2	2	1	3	1	1	14
A6	1	4	4	4	4	4	4	4	4	33

Na realização de tarefas cognitivo-comportamentais, os alunos A1 e A4 totalizaram 36 pontos, o que denota não necessitarem de adaptações para o desempenho das atividades avaliadas nessa parte da escala.,

A aluna A2 obteve escore total de 29 pontos, voltados para a necessidade de adaptações para o desempenho de atividades cognitivo-comportamentais. Ela não depende de adaptações para a realização de atividades de comunicação funcional, interação positiva e segurança. Precisa de adaptações mínimas, em atividades de memória e compreensão, respeitar convenções sociais, comportamento na tarefa/finalização e segurança. Em atividades que incluem obedecer a ordens de adultos e regras escolares, a estudante necessita de adaptações moderadas.

A aluna A3 conseguiu o escore total 28 pontos, evidenciando a necessidade de adaptações extensivas quanto a atividades de comportamento na tarefa e finalização; moderadas, em atividades de respeitar convenções sociais e consciência do cuidado do cuidado pessoal; e mínimas, em atividades de interação positiva. Em atividades de comunicação funcional, memória e compreensão, obedecer a ordens de adultos e regras escolares, regulação do comportamento e segurança, ela não requer adaptações.

Um escore de 14 pontos foi o que a estudante A5 (DI) apresentou, nessa parte da escala, necessitando de adaptações extensivas para a realização de atividades de comunicação funcional, memória e compreensão, interação positiva e consciência do cuidado pessoal. Em atividades de respeitar convenções sociais, obedecer a ordens de adultos e regras escolares, comportamento na tarefa e finalização, ela precisa de adaptações moderadas. As adaptações mínimas são imprescindíveis para a aluna, quando do desenvolvimento de atividades de regulação do comportamento.

5.6 Desempenho de atividades

5.6.1 Desempenho em atividades - tarefas físicas

A pontuação atribuída a essa parte da escala caracteriza-se por quatro níveis: 1) Não realiza: A atividade é muito difícil para o estudante ou ele não tem habilidades específicas para o seu desempenho; 2) Performance Parcial: o estudante interessa-se pela atividade, mas é incapaz de completá-la em sua totalidade; 3) Performance Inconsistente: o estudante inicia e completa a atividade, mas não o faz com consistência ou no nível esperado para sua idade e pares, podendo necessitar de auxílio para começá-la e 4) Performance total: o estudante começa e completa a atividade, no tempo apropriado e de acordo com o esperado para seus pares e idade.

A primeira escala é relativa a atividades de transição (Tabela 11). Percebe-se o delineamento de atividades de forma específica. Nessa tabela, aparecem as pontuações de cada participante, em relação a cada atividade e seu escore total.

Transição	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Move-se em superfícies planas, incluindo calçadas, linóleo (tapete de tecido impermeável); asfalto.	4	2	4	4	4	4
2. Move-se pela sala de aula.	4	4	4	4	4	4
3. Move-se através de entradas e passagens estreitas.	3	2	4	4	4	4
4. Move-se por distâncias moderadas (ex.: extensão de três salas de aula).	4	2	4	4	4	2
5. Move-se até a sala de aula vizinha.	4	2	4	4	4	4
6. Move-se a qualquer localização/área dentro da escola (um andar somente, não inclui escadas).	4	2	4	4	4	4
7. Move-se entre as carteiras	4	2	2	4	4	4
8. Sobe e desce inclinações e rampas	4	2	4	4	4	4
9. Move-se pela sala livremente, sem esbarrar ou esbarrando de forma infrequente em obstáculos	4	4	2	4	4	4
10. Mantém o ritmo dos colegas, por distâncias pequenas (ex. 6 a 9 metros)	4	4	2	4	4	4
11. Entra na sala e se assenta ou toma seu lugar, sem esbarrar em obstáculos ou pessoas	3	2	4	4	4	4
12. Move-se em superfícies irregulares (ex. gramados, cascalho, soleira da porta).	4	2	1	4	4	4
13. Move-se em fila com os colegas	4	4	4	4	3	4
14. Manobra ao redor de rachaduras, buracos e outras superfícies perigosas	4	4	4	4	4	4
15. Move-se através da área congestionadas (ex. corredores cheios), sem esbarrar em pessoas e objetos	4	4	4	4	4	4
16. Sai da escola para área determinada (num evento de evacuar), dentro de um tempo determinado pela escola	4	2	2	2	1	4
17. Mantém modo de andar apropriado (ex. continua com os colegas) e adapta o passo ao ambiente, quando necessário	4	1	1	4	2	4
18. Move-se em áreas ao redor da escola, incluindo áreas de tráfego	4	2	4	4	2	4
19. Move-se em superfícies escorregadias (ex. chão molhado ou encerado, superfícies cobertas de gelo).	4	2	4	4	4	4
Score Total	74	49	62	74	68	74

Tabela 11 – Performance total dos alunos em atividades de transição.

A pontuação total dos alunos, em atividades de transição, poderia atingir no máximo 76 pontos, quando o aluno apresenta a performance total, em todas as atividades de transição.

O aluno A1 alcançou escore total de 74 pontos, obtendo performance total em quase todos os aspectos avaliados pela escala. Esse aluno tem performance inconsistente, durante o desenvolvimento das atividades que envolvem os itens 3 (move-se pela sala e passagens estreitas) e 11 (entra na sala e se assenta ou toma seu lugar, sem esbarrar em obstáculos ou pessoas). A professora (P1) relata que a performance de seu aluno, nessas atividades, é influenciada pelo uso da cadeira de rodas.

A2 obteve pontuação total de 49 pontos; ela não realiza a atividade 17 – Mantém modo de andar apropriado (ex. continua com os colegas) e adapta o passo ao ambiente quando necessário – em razão da utilização da cadeira de rodas; apresenta performance parcial, nas atividades 1, 3, 4,5,6,7,8,11,12,16,18 e 19. A estudante demonstra performance total, nas atividades descritas nos itens 2, 9, 10,13, 14 e 15.

O aluno A3 atingiu o escore total de 62 pontos. Na avaliação dos subitens que compõem a escala de atividades de transição, tem performance total nas atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13,

14, 15, 18 e 19. Nas atividades 7, 9, 10 e 16, exibiu performance parcial e não realizou as atividades 12 e 17.

A aluna A4 obteve 74 pontos de escore total, nos subitens da escala de transição, com performance parcial na atividade 16 e performance total, nas demais atividades.

A5 chegou a 68 pontos, em seu escore total, não realiza a atividade proposta no item 16, executa parcialmente as atividades 17 e 18, com inconsistência, a atividade 13 e, totalmente, as demais atividades.

A aluna A6 conseguiu performance parcial, no desenvolvimento da atividade proposta no item 4, e total, no desempenho das demais atividades propostas.

A Tabela 12 traz o delineamento de atividades ligadas a manter e trocar posições, em relação a cada atividade, podendo-se conferir o desempenho de cada aluno, quanto a cada tarefa.

Manter e trocar de posições		A1	A2	A3	A4	A5	A6
1.	Mantém postura adequada por pelo menos meia hora, durante a aula.	4	4	2	4	4	4
2.	Senta-se com estabilidade no chão	4	4	4	4	4	4
3.	Transfere-se de/para a maioria ou todas as cadeiras (ou cadeiras de rodas).	4	1	1	4	4	4
4.	Transfere-se da cadeira/cadeira de rodas para o chão	4	1	3	4	4	4
5.	Senta-se com estabilidade no sanitário	4	1	1	4	4	4
6.	Levanta-se da cadeira/cadeira de rodas para ficar em pé	4	1	1	4	4	4
7.	Mantém postura adequada para concluir um trabalho sentado e durante todas as atividades requeridas na sala de aula	4	4	2	4	4	4
8.	Transfere-se do chão para a cadeira ou cadeira de rodas	4	1	2	4	4	4
9.	Transfere-se de e para o sanitário	4	1	1	4	4	4
10.	Levanta-se do chão para ficar de pé	4	1	1	4	4	4
11.	Entra e sai de pelo menos um tipo de veículo	4	1	1	4	4	4
12.	Entra e sai de todos os tipos de veículos	4	1	1	4	4	4
Escore total		48	21	20	48	44	48

Tabela 12 – Participação dos alunos em atividades de manter e trocar posições.

A escala que avalia as atividades associadas o manter e trocar posições reúne doze subitens, que são avaliados de acordo com o desempenho do aluno. A pontuação total dos alunos, nessas atividades, poderia atingir 48 pontos, o que significa a performance total, em todas as atividades de transição (isso pode ser observado nos dados alusivos aos alunos A1, A4, A5 e A6).

A2 apresenta 21 pontos como escore total, com performance total nas atividades relacionadas aos itens 1,2, e 7; ao mesmo tempo, ela não realiza as demais tarefas avaliadas.

O aluno A3 tem performance total, quando executa a atividade proposta no item 2, com performance inconstante para realizar a atividade 4 e performance parcial, nas atividades 1, 7 e 8. As atividades 3,5,6,9,10,11 e 12 não são feitas pelo aluno.

Em atividades de transição e manter e trocar posições, percebe-se que os alunos com um desempenho menor, em relação aos seus pares, são aqueles que têm deficiência física e que utilizam a cadeira de rodas, como meio de locomoção. Ambas as professoras (P2 e P3) informaram que auxiliam os alunos, nas trocas de posições e em transferências; todavia, também apontam para a necessidade de um auxiliar ou estagiário, que permaneça em sala para ajudar tanto os alunos com deficiências, quanto outros alunos matriculados nas mesmas salas. Estudo desenvolvido por Alegretti, Mancini e Schwartzman (2004) mostrou que crianças com paralisia cerebral diferem de crianças sem alterações, de forma mais evidente, nas habilidades funcionais de mobilidade. Os autores ainda argumentam que essas diferenças ocorrem, principalmente, nas atividades de transferência de posturas.

As atividades envolvendo os movimentos de recreação estão focalizadas na Tabela 13.

Movimentos de recreação	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Brinca em pelo menos um tipo de brinquedo móvel (ex. balanço, gangorra)	4	2	2	4	4	4
2. Arremessa e recebe uma bola grande	4	2	4	4	2	4
3. Utiliza brinquedo fixo e baixo (ex. estruturas baixas de escalar)	4	2	4	4	2	4
4. Agarra uma bola grande que quica (bola de brincar no pátio)	4	1	2	4	2	4
5. Corre pelo menos 6 metros, em uma linha reta, sem cair	3	1	1	4	2	2
6. Corre sem cair, mudando de direção e velocidade	4	1	1	4	2	4
7. Pode fazer duas ou mais das seguintes atividades: correr, pular em um pé só, pular e saltitar	4	1	1	4	2	4
8. Arremessa e agarra uma bola pequena (ex. bola de baseball, tênis)	4	1	2	4	2	4
9. Brinca de um ou mais jogos que envolvem chutar (ex. futebol)	4	1	1	4	2	4
10. Brinca de dois ou mais jogos que envolvem acertar um alvo (ex. basquete, queimada e baseball)	4	1	1	4	2	4
11. Utiliza brinquedos fixos e altos (ex. barras de “macaco”, “gaiolas” de parque infantil, estrutura de escalar alta)	3	1	1	4	3	4
Escore total	42	14	20	44	25	42

Tabela 13 – Participação dos alunos em atividades de movimentos de recreação.

Os movimentos de recreação são avaliados por meio do questionamento sobre 11 itens sobre a participação dos alunos. Nesse contexto, pode ser alcançado o escore total de 44 pontos, indicando a participação total do aluno em todos os critérios avaliados. Tal pontuação foi obtida no desempenho do aluno A4.

A1 apresenta escore total de 42 pontos, o que significa participação inconstante, nas atividades avaliadas nos itens 5 e 11, e total, nas demais atividades avaliadas.

A aluna A2 teve participação parcial nas atividades 1, 2 e 3, não participando das demais atividades. Ela obteve o escore total de 14 pontos, em movimentos de recreação.

O aluno A3 participou totalmente das atividades 2 e 3, parcialmente, das atividades 1 e 4, e não participou das atividades 5,6,7,9,10 e 11, totalizando 20 pontos.

O escore de 25 pontos foi o total alcançado pelo aluno A5, o qual participou totalmente da atividade 1, com inconsistência, da atividade 11, e parcialmente, das demais atividades. Esse aluno totalizou 25 pontos na escala de movimentos de recreação.

A6 obteve 42 pontos, durante a avaliação dessa escala, mostrando desempenho parcial na atividade 5 e total, nas outras atividades avaliadas.

A manipulação com movimentação está explicitada na Tabela 14. Essa escala divide-se em 16 subitens, de modo que o sujeito pode alcançar até 64 pontos, caso tenha participação total em todas as atividades.

Manipulação com movimento	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Carrega objetos suficientemente pequenos para serem levados em uma mão	4	4	4	4	4	4
2. Pega materiais da carteira ou mesa (ex. comida, materiais de arte)	4	4	4	4	4	4
3. Abre portas que tenham nenhuma ou pequena resistência	4	4	4	4	4	4
4. Coloca itens m lugar vazio de uma superfície quase totalmente ocupada (ex. tabuleiro, mesa)	4	4	4	4	4	4
5. Abre e fecha porta que precisa somente ser empurrada	4	2	4	4	4	4
6. Move objetos pelo chão (ex. empurra cadeira para o lugar)	4	2	4	4	4	4
7. Abre e fecha portas que requerem manipulação (ex. maçaneta, trinco)	4	2	4	4	4	4
8. Coloca substâncias derramáveis/frágeis na mesa, sem deixar cair (ex. bandeja, copo de suco, item frágil)	4	2	4	4	3	4
9. Pega pequenos objetos do chão (ex. lápis, papel)	4	1	4	4	4	4
10. Carrega objetos suficientemente grandes para serem carregados nas duas mãos	4	4	4	4	4	4
11. Abre e fecha todos os tipos de portas necessárias para se deslocar, dentro e ao redor da escola	4	1	4	4	3	4
12. Movimenta-se sem parar por espaços estreitos, enquanto carrega um objeto (ex. fila da merenda, entre carteiras)	4	2	2	4	2	4
13. Carrega uma bandeja (ou outro objeto parecido) contendo mais de um item, sem derramar ou deixar cair (pode usar cadeira de rodas com a bandeja no colo)	4	2	4	4	2	4
14. Movimenta-se numa linha sem parar (distribuição de materiais), recolhendo objetos necessários em um determinado tempo	4	2	2	4	2	4
15. Carrega com segurança objetos frágeis ou líquidos em um recipiente aberto	4	2	2	4	4	4
16. Abre portas que tenham resistência máxima	4	1	2	4	4	4
Escore total	64	39	56	64	56	64

Tabela 14 – Participação dos alunos em atividades de manipulação com movimentação.

Os alunos A1, A4 e A6 apresentaram o escore total para essa escala, por participarem completamente de todas as atividades propostas, relacionadas à manipulação com movimento.

A2 obteve escore total de 39 pontos. Sua pontuação indica participação total nas atividades 1, 2, 3, 4 e 10.

O aluno A3 conseguiu um escore total de 56 pontos. Na avaliação dos subitens que compõem a escala de atividades associadas a manipulação e movimento, o aluno tem performance parcial nas atividades 12, 14, 15 e 16, e participação total, nas demais atividades.

O escore total obtido pelo aluno A5 é de 56 pontos. Sua participação foi avaliada como parcial, nas atividades 12, 13 e 14; inconsistente, nas atividades 8 e 11; e total, nas atividades restantes ligadas a essa escala.

A Tabela 15 traz o delineamento de atividades relativas ao uso de materiais, com 25 itens avaliados pelos professores. A pontuação total, que poderia ser atingida nessa escala, seria de 100 pontos.

Uso de materiais	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Abre e fecha os livros	4	4	4	4	4	4
2. Manipula brinquedos de tamanho médio (ex. carrinhos, bonecas)	4	4	4	4	4	4
3. Passa páginas de um livro grande, separando-as	4	4	4	4	4	4
4. Pinta com pincel	4	4	2	4	4	4
5. Usa objetos (ex. lápis, caneta, marcadores, crayon), para desenhar/escrever em papel	4	4	4	4	2	4
6. Vira páginas de um livro pequeno, separando-as	4	4	4	4	2	4
7. Manipula peças de jogos pequenos ou brinquedos	4	4	4	4	3	4
8. Tira e coloca tampas em canetas e marcadores	4	4	4	4	3	4
9. Espalha massa ou cola no papel e transporta para outro papel	4	4	4	4	2	4
10. Separa uma folha de papel para usar	4	4	4	4	2	4
11. Molda uma figura com argila	4	4	4	4	2	4
12. Insere papel numa pasta	4	4	4	4	2	4
13. Dobra papel corretamente	4	2	2	4	2	1
14. Corta com tesoura em linha reta	4	1	2	2	2	2
15. Usa um grampeador para fixar duas ou mais folhas de papel	3	1	1	1	1	1
16. Elaborações utilizando diferentes materiais (ex. papel, madeira, tecido, couro, corda, lã)	4	2	1	4	1	4
17. Corta e aplica uma fita	4	2	1	4	1	1
18. Participa de jogos com cartas	4	2	2	4	1	4
19. Apaga escritos a lápis sem rasgar o papel	3	4	4	4	2	4
20. Corta figuras de contornos simples	4	2	2	4	2	1
21. Aponta lápis com apontador	4	4	4	4	2	1
22. Usa todos os tipos de material de arte de maneira equivalente aos colegas	4	4	2	4	1	1
23. Agrupa várias folhas de papel juntas, com as bordas alinhadas	3	2	2	4	1	1
24. Dobra e constrói, utilizando papelão e cartolina	3	2	2	4	1	1
25. Prende papel com clips	3	1	1	1	1	1
Escore Total	95	77	72	92	52	71

Tabela 15 – Participação dos alunos em atividades de uso de materiais.

O aluno A1 atingiu 95, pontos quando avaliado em relação ao uso de materiais. Esse aluno tem performance inconstante nas atividades 15, 19, 23, 24 e 25. Sua performance nas demais atividades é total.

A2 demonstrou participação parcial, nas atividades 13, 16, 17, 18, 20, 23 e 24; não realizou as atividades 14, 15 e 25, e sua participação é total, no desenvolvimento das demais atividades.

O aluno A3 alcançou o escore total de 72 pontos, Na avaliação dos subitens que compõem a escala de atividades de uso de materiais, ele não executou quatro atividades (15, 16, 17 e 25), realizando parcialmente as atividades 4, 13, 14, 18, 20, 22 e 23; sua participação é total, nas demais atividades.

Os pontos do aluno A4 totalizam 92, indicando que ele não realiza as atividades 15 e 25, participa parcialmente da atividade 14 e participa totalmente das demais atividades.

A5 obteve 52 pontos, em seu escore total ligado ao uso de materiais. O aluno participa totalmente das atividades 1, 2, 3 e 4; realiza com inconstância as atividades 7 e 8, participa parcialmente das atividades 5, 6, 9 a 14, 19, 20 e 21 e não realiza as atividades restantes.

71 pontos é o escore total da aluna A6, que mostra performance parcial, na atividade 14, performance total, nas atividades de 1 a 12, 16, 18 e 19, e não participa das demais atividades.

As atividades de preparar e limpar são contempladas na Tabela 16, que exhibe 16 categorias de atividades avaliadas, podendo chegar a um escore total de 64 pontos.

Preparar e limpar	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Pega e segura pequenos objetos com a mão	4	4	4	4	4	4
2. Guarda objetos/materiais dentro de um recipiente grande(ex. carteira, estante de livros)	4	4	4	4	4	4
3. Deposita lixo em local apropriado	4	4	4	4	3	4
4. Abre bolsas sem fecho (ex. pasta de papel)	4	4	4	4	4	4
5. Retira materiais/comida de um recipiente grande (ex. caixas, prateleiras)	4	4	4	4	4	4
6. Guarda objetos/materiais dentro de um recipiente pequeno (ex. jarros)	4	4	4	4	2	4
7. Usa esponja ou pano para limpar sujeira/líquido derramados de superfícies planas (ex. carteira, mesa).	4	4	2	4	3	4
8. Retira materiais ou comida de pequenos recipientes (ex. jarras, caixas de papelão)	4	4	4	4	4	4
9. Transporta livros de algum lugar para a mesa	4	4	4	4	3	4
10. Empilha materiais (ex. na carteira ou na bandeja da lanchonete)	4	4	4	4	3	4
11. Retira objetos pessoais de sua mochila ou do bolso e os entrega a alguém (ex. trabalho para casa, dinheiro para o lanche)	4	4	4	4	3	4
12. Recolhe objetos/materiais (ex. dos outros para limpar)	4	2	4	4	2	4
13. Remove, puxa tampa de recipientes	4	2	4	4	4	4
14. Distribui objetos ou materiais	4	4	1	4	3	4
15. Abre caixas de papelão (ex. caixa de leite)	4	4	4	4	2	4
16. Abre sacos lacrados (ex. batata chips)	3	1	1	4	1	1
Escore total	63	57	56	64	49	61

Tabela 16 – Participação dos alunos em atividades de preparar e limpar.

A aluna A4 atingiu o total de 64 pontos, perfazendo todas as atividades avaliadas.

A1 obteve o escore total de 63 pontos, com participação inconstante na atividade 16 e participação total, nas demais atividades.

Por sua vez, A2 conseguiu 57 pontos de escore total, não realiza a atividade 16, executa parcialmente a atividade 12 e 13 e participa totalmente, das demais atividades.

O aluno A3 não faz as atividades 14 e 16, realiza parcialmente a atividade 7 e participa totalmente das outras atividades avaliadas, apresentando o escore total de 56 pontos.

O escore total do aluno A5 foi 49 pontos; ele participa totalmente das atividades 1, 2, 4, 5, 8 e 13, tem participação inconstante, nas atividades 3, 7, 9, 10, 11 e 14, participação parcial, nas atividades 6, 12 e 15; não executa a atividade 16.

A aluna A6 também não realiza a atividade 16, mas participa totalmente, das demais atividades, totalizando 61 pontos como escore total.

O comer e beber pode ser caracterizado pelas atividades incluídas na Tabela 17.

Comer e beber		A1	A2	A3	A4	A5	A6
1.	Come pontualmente na hora do almoço/lanche sem engasgar	4	4	4	4	4	4
2.	Bebe de um copo ou garrafa	4	4	4	4	4	4
3.	Seleciona e coloca utensílios sobre a superfície	4	4	4	4	3	4
4.	Pega comida com os dedos, leva à boca e morde em pequenos pedaços	4	4	4	4	4	4
5.	Leva comida do prato/recipiente até a boca, usando garfo/colher	4	4	4	4	4	4
6.	Bebe sem derramar de, no mínimo, um tipo de recipiente (ex. copo, garrafa, embalagem de papelão)	4	4	4	4	4	4
7.	Usa colher para se servir	4	4	4	4	4	4
8.	Come dentro do tempo determinado	4	4	2	4	2	4
9.	Serve comida com o garfo	3	4	1	1	1	1
10.	Usa guardanapo para limpar o rosto	3	4	4	4	4	4
11.	Espeta comida com o garfo	3	1	1	1	1	1
12.	Usa guardanapo para limpar as mãos	4	4	4	4	4	4
13.	Bebe água de um bebedouro acessível ao aluno	4	4	4	4	4	4
Escore total		49	49	44	46	43	46

Tabela 17 – Participação dos alunos em atividades de comer e beber.

A pontuação total dos alunos em atividades relacionadas ao comer e beber poderia atingir 52 pontos, indicando que o estudante tem a performance total, no conjunto de atividades avaliadas.

Os alunos A1 e A2 apresentaram 49 pontos, no escore total; contudo, A1 mostra participação inconstante, nas atividades 9, 10 e 11. A pontuação da aluna A2 evidencia que ela somente não executa a atividade 11, participando das demais totalmente,

A4 e A6 conseguiram um total de 46 pontos. Ambos não realizam as atividades 9 e 11, mas têm participação total, nas atividades restantes.

A3 atingiu o escore total de 44 pontos, não realizando as atividades 9 e 11 e fazendo parcialmente a atividade 8.

O aluno A5 obteve 43 de escore total, nessa escala de avaliação. O aluno não realiza as atividades 9 e 11, executa parcialmente a atividade 12, participa com inconstância da atividade 3, e totalmente, das demais atividades.

A frequência das respostas ligadas ao item higiene pode ser observada na Tabela 18, com 15 atividades e escore total de 60 pontos.

Higiene	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Seca as mãos (usando qualquer método)	4	4	4	4	4	4
2. Lava as mãos	4	4	4	4	4	4
3. Abre e fecha a torneira	4	4	4	4	4	4
4. Obtém papel-toalha da despensa ou toalha da prateleira	4	4	4	4	2	4
5. Aperta o botão da descarga/dá descarga	4	1	1	4	2	4
6. Obtém sabão de algum tipo de despensa, ou segura e aplica sabão em barra	4	4	4	4	4	4
7. Limpa o nariz	4	4	4	4	2	4
8. Vai ao toalete em tempo hábil, para evitar molhar-se (ex. vai ao banheiro ou tira a fralda a tempo)	4	1	1	4	2	4
9. Vai ao toalete em tempo hábil, para evitar sujar-se (ex. vai ao banheiro ou tira a fralda a tempo)	4	1	1	4	2	4
10. Obtém papel higiênico de rolo ou despensa	4	1	1	4	2	4
11. Assoa o nariz	4	4	2	4	2	4
12. Eleva ou abaixa a tampa do vaso ou assento, se necessário	4	1	1	4	4	4
13. Abre e segura a porta do box do banheiro	4	1	1	4	2	4
14. Limpa-se ou enxuga-se após o uso do toalete (considere qualquer limpeza, exceto lavar as mãos)	4	1	1	4	1	4
15. Cobra a boca/nariz com a mão ou lenço, quando tosse ou espirra.	3	1	1	4	1	1
Escore Total	59	36	34	60	38	57

Tabela 18 – Participação dos alunos em atividades de higiene.

A4 atingiu o escore total de 60 pontos, indicando que a aluna participa integralmente de todas as atividades avaliadas.

O escore total de A1, com 59 pontos, revela que o aluno participa com inconstância da atividade 15 e, totalmente, das demais atividades.

A2, que alcançou o escore de 36 pontos, participa totalmente das atividades de 1 a 4, 6, 7 e 11, porém, não realiza as outras atividades avaliadas nessa escala.

A aluna A3, que obteve pontuação total de 34 pontos, não executa as atividades 5, 8, 9, 10, 12 a 15; todavia, participa parcialmente da atividade 11 e, totalment, do restante das atividades propostas.

O escore total atingido pelo aluno A5 foi de 38 pontos; ele não realiza as atividades 14 e 15, participa totalmente das atividades 1, 2, 3, 6 e 12 e, parcialmente, das demais atividades.

A6 obteve 57 pontos em seu escore total, não realiza a atividade proposta no item 15 e participa totalmente das atividades de 1 a 14.

A Tabela 19 demonstra o desempenho de cada indivíduo, em atividades relacionadas ao manejo de roupas.

Manejo de roupas	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Tira o chapéu	4	4	4	4	4	4
2. Tira roupa aberta na frente (ex. casaco, paletó)	4	1	4	4	2	4
3. Coloca chapéu	4	1	2	4	4	4
4. Veste roupa aberta na frente (ex. casaco, paletó)	4	1	2	4	2	4
5. Abaixa a roupa da cintura até o joelho e levanta a roupa do joelho até a cintura (ex. para uso do banheiro)	3	1	1	4	4	4
6. Abre e fecha zíperes, não inclui separar e encaixar as partes do fecho	3	1	1	4	2	4
7. Tira blusas fechadas (ex. camisa, casaco)	4	1	2	4	2	4
8. Tira sapatos, botas	4	1	4	4	4	4
9. Pendura roupa em varal ou cabide	4	1	1	4	1	4
10. Veste blusas fechadas (ex. casaco)	4	1	1	4	1	2
11. Coloca e retira meias	4	1	1	4	1	2
12. Coloca sapatos/botas (não considerar amarrar o cadarço ou fechos)	4	1	1	4	1	2
13. Amarra cadarço ou fecha sapato de velcro	3	1	1	1	1	1
14. Separa e encaixa zíperes	3	1	1	1	1	1
15. Abotoa uma fileira de botões correspondentes	3	1	1	1	1	1
16. Prende cinto com fivela	3	1	1	1	1	1
17. Abotoa botões pequenos (menores que 2,5 cm).	3	1	1	1	1	1
Escore Total	61	20	29	53	33	47

Tabela 19 – Participação dos alunos em atividades de manejo de roupas.

As atividades de manejo de roupas são divididas em 17 subitens, os quais podem ser pontuados até o escore de 68 pontos, valor não atingido por nenhum dos educandos avaliados. Essas atividades são complexas para as crianças da educação infantil, em razão de envolverem o domínio da coordenação motora final, percepção e cognição. Essas habilidades

estão em aquisição, para crianças na faixa etária até seis anos, podendo ser consideradas complexas, para crianças com e sem deficiência.

A1 obteve 61 pontos, com participação inconsistente, nas atividades 5, 6 e de 13 a 17. Nas demais atividades, a aluna teve participação total.

A aluno A2 atingiu escore total de 20 pontos, obtendo performance total na atividade 1 e não realizando as demais atividades. Sua professora relata que a criança, com deficiência física, precisa de assistência total para realizar as atividades propostas.

O aluno A3 conseguiu o escore total de 29 pontos, participa totalmente das atividades 1, 2 e 8. Participa parcialmente das atividades 3, 4 e 7 e não executa as demais atividades avaliadas. A professora P3 relata que ele não faz algumas atividades, por causa de sua deficiência física, e outras, por ainda não haver aprendido devido à sua idade.

A pontuação de A4 é 53 pontos, A aluna participa totalmente das atividades de 1 a 12 e não realiza as demais atividades.

A5 obteve 33 pontos, em seu escore total, participa totalmente das atividades 1, 3, 5 e 8, parcialmente, das atividades 2, 4, 6 e 7, mas não chega a realizar as demais atividades.

O escore de A6 foi 47 pontos; ele participa totalmente das atividades 1 a 9, parcialmente, das atividades 10 a 12; não executa, porém, as demais atividades.

Atividades que envolvam o subir e o descer escadas foram pontuadas pelos participantes, de acordo com os dados expostos na Tabela 20. O escore para participação total, nessa escala, poderia alcançar 24 pontos, como se observa nas pontuações dos alunos A1, A4 e A6.

Subir e descer escadas		A1	A2	A3	A4	A5	A6
1.	Sobe/desce um degrau simples (ex. meio fio)	4	0	1	4	2	4
2.	Sobe/desce pequeno lance de escadas (ex. 4-5 degraus)	4	0	1	4	2	4
3.	Desce um lance de escadas (pelo menos 12 degraus)	4	0	1	4	2	4
4.	Sobe um lance de escadas (pelo menos 12 degraus)	4	0	1	4	2	4
5.	Sobe/desce uma lance de escada (pelo menos 12 degraus com velocidade regular)	4	0	1	4	2	4
6.	Sobe/ desce escadas com velocidade regular enquanto carrega um objeto	4	0	1	4	2	4
Escore Total		24	0	6	24	12	24

Tabela 20 – Participação dos alunos em atividades de subir e descer escadas.

A professora P2 não pontuou a participação de seu alunos, nas atividades propostas na escala de subir e descer escadas, visto que sua aluna A2 usa cadeira de rodas e não pode fazer as atividades. A mesma situação ocorreu com a professora P3; contudo, essa professora

pontuou a participação de seu aluno com o valor 1, significando que o mesmo não realiza essas atividades, devido ao uso da cadeira de rodas. Essas situações justificam os escores diferentes para participações semelhantes.

A5 obteve a pontuação total de 12 pontos, participando parcialmente das atividades de subir e descer escadas. Segundo sua professora (P5), a aluna – que tem deficiência intelectual – necessita de supervisão constante em escadas, para não se machucar.

O trabalho escrito feito pelos alunos foi pontuado de acordo com a Tabela 21. Nessa escala, as avaliações estão em 12 subitens, que podem ser pontuados até o escore total de 48 pontos, não alcançado pelos participantes.

Trabalho escrito	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Trabalha (escreve) da esquerda para a direita	4	4	4	4	1	4
2. Identifica corretamente o ponto onde começar e onde para, no papel ou dentro do espaço designado na folha de trabalho	3	4	4	4	1	4
3. Escreve nas linhas do papel ou dentro do espaço designado, na folha de trabalho	3	4	1	2	1	4
4. Escreve números e letras de tamanho apropriado	3	4	1	2	1	4
5. Produz palavras e números com qualidade aceitável	4	4	2	2	1	1
6. Observa a posição de vários itens na folha de trabalho; não omite itens	3	4	1	1	1	1
7. Copia material corretamente/legivelmente de uma fonte próxima (ex. de um livro texto)	4	1	2	2	1	1
8. Deixa espaços apropriados entre as palavras	4	4	1	2	1	1
9. Alinha números e palavras, quando necessário (ex. números de problemas, listas)	4	4	1	1	1	1
10. Organiza itens escritos em uma página (ex. espaços entre problemas no papel, muda para a próxima linha, quando apropriadamente)	3	4	1	4	1	1
11. Copia matéria correta e legivelmente de uma distância (ex. do quadro-negro)	4	4	2	4	1	1
12. Produz trabalho escrito com velocidade apropriada para acompanhar os colegas	4	2	1	2	1	1
Escore total	43	43	21	30	12	24

Tabela 21 – Participação dos alunos em atividades de trabalho escrito.

O escore total de 43 pontos foi apresentado pelos alunos A1 e A2. A1 participa totalmente das tarefas 1, 5, 7, 8, 9, 11 e 12. Nas atividades restantes, sua participação é inconstante. A2 não executa a atividade 1, participa parcialmente da atividade 12 e, totalmente, das demais tarefas. Percebe-se que, apesar de o escore total evidenciar a mesma pontuação, a participação dos alunos difere em quase todas as atividades avaliadas.

A3 participa totalmente das atividades 1 e 2, parcialmente, das atividades 5, 7 e 11, e não realiza as demais atividades. Sua pontuação total foi 21 pontos.

A aluna A4 teve escore total 30 pontos, ela não realiza as atividades 6 e 9. Participa parcialmente das atividades 3, 4, 5, 7,8 e 12. Essa criança participa totalmente das demais

atividades avaliadas. Sua professores ressaltou que, em razão de a criança frequentar o pré II, algumas das atividades avaliadas não fazem parte ainda da rotina da aluna com frequência, de modo que sua avaliação refere-se às atividades que realizou nas semanas prévias à investigação.

A5 não executa as atividades avaliadas nessa escala. Sua professora afirma que a aluna apresenta dificuldade, segundo sua avaliação, de permanecer no local para a realização de atividades que demandam tempo e atenção.

A aluna A6 teve performance total, no desempenho das atividades de 1 a 4, e não desempenha as demais atividades avaliadas.

Os participantes do estudo asseguram não realizar atividades com o uso de computadores e equipamentos, visto que estes não estão disponíveis nas escolas de educação infantil do município.

5.6.2 Desempenho em atividades – tarefas cognitivo-comportamentais

Os dados referentes à comunicação funcional, realizada pelos alunos, estão dispostos na Tabela 22.

Comunicação funcional		A1	A2	A3	A4	A5	A6
1.	Comunicação sim/não, aceitação/recusa ou escolha entre dois ou mais itens	4	4	4	2	2	2
2.	Comunica “fome” ou “sede”	4	4	4	2	2	2
3.	Comunica “doença”, “dor” ou ajuda	4	4	4	2	2	4
4.	Comunica necessidade de ajuda com uma fala (não formal) funcional (ex. para usar o banheiro, ou abrir um recipiente).	4	4	1	2	1	2
5.	Comunica o primeiro e o último nome	4	4	4	4	1	2
6.	Comunica onde algo está localizado, na sala de aula ou na escola	4	4	4	4	1	2
7.	Comunica mensagens curtas a outra pessoa	4	4	4	2	1	1
8.	Comunica perguntas e pede informação	4	4	4	2	1	2
9.	Comunica mensagens curtas de uma pessoa para outra (ex. do professor para o diretor)	4	4	4	2	1	2
10.	Comunica informação básica de segurança	4	4	4	2	1	2
11.	Descreve um objeto bem o suficiente para possibilitar sua correta identificação	4	2	4	4	1	2
12.	Comunica aonde iria ou o que faria, se ficasse perdido (ex. na excursão da escola)	4	1	1	1	1	2
13.	Comunica orientações complexas aos outros (3 etapas)	4	1	2	1	1	1
Escore total		52	44	44	30	16	26

Tabela 22 – Participação dos alunos em atividades de comunicação funcional.

Na escala de comunicação funcional, as atividades encontram-se divididas em 13 subitens, cuja pontuação poderia chegar até 52 pontos, como ocorreu com o aluno A1, que participou totalmente das atividades avaliadas, conforme sua professora.

A aluna A2 obteve um escore total de 44 pontos, com performance total nas atividades de 1 a 10, parcial, na atividade 11, não tendo executado as atividades 12 e 13. Sua pontuação foi semelhante à do estudante A3, que também obteve o escore total de 44 pontos, entretanto, esse aluno teve participação parcial, na atividade 13, não realizou as atividades 4 e 12 e participou totalmente das atividades restantes.

A4 conseguiu pontuação total de 16 pontos, não fez as atividades de 4 a 13 e participou parcialmente, das atividades 1, 2 e 3.

A aluna A5 apresentou o escore total de 16 pontos. Na avaliação dos subitens que compõem a escala de comunicação funcional, mostrou participação parcial, nos três primeiros itens, mas não executou as demais atividades.

O escore total da aluna A6 foi 26 pontos; ela apresentou, nos subitens da escala de comunicação funcional, performance total na atividade 3, não realizou as atividades 7 e 13 e participou parcialmente das outras atividades avaliadas.

Atividades que envolvam a memória e a compreensão foram pontuadas de acordo com a Tabela 23. As pontuações permitem afirmar que a participação total nas atividades propostas nessa escala pode alcançar até 40 pontos, como a alcançada pelos alunos A1 e A6.

Memória e compreensão	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Demonstra entendimento de ordens ou orientações básicas de uma etapa (ex. venha aqui, pare, vá adiante, pegue o livro)	4	4	4	4	1	4
2. Demonstra memória para usar ferramentas e materiais, quando ensinado (ex. ferramentas na sala de aula, equipamentos adaptados, itens especializados)	4	4	4	4	1	4
3. Demonstra memória para rotinas/estruturas do dia-a-dia	4	4	4	4	1	4
4. Demonstra memória para localizar materiais (sabe onde se encontram)	4	4	4	4	1	4
5. Demonstra memória referente à direção para/de; outras áreas em/ao redor da escola (não fica perdido)	4	4	4	4	1	4
6. Demonstra entendimento de instruções/ordens, envolvendo proposições ou conceitos espaciais (ex. na caixa, embaixo da cadeira)	4	4	4	4	1	4
7. Demonstra entendimento de instruções/direções envolvendo proposições ou conceitos espaciais (ex. dentro da caixa, sobre a cadeira)	4	4	4	4	1	4
8. Demonstra memória para regras de jogos/atividades (ex. tabuleiro de jogos)	4	4	4	2	1	4
9. Demonstra entendimento de (seguintes), direção/ instruções envolvendo conceitos de condição, tempo e sequência (ex. se/então, depois, tarde, primeiro/segundo)	4	2	4	4	1	4
10. Demonstra habilidade para seguir uma série de instruções (três ou mais) relacionadas (ex. guarde as coisas, pegue seu casaco e arrume-se)	4	2	2	4	1	4
Escore Total	40	36	38	38	10	40

Tabela 23 – Participação dos alunos em atividades de memória e compreensão.

Nas atividades avaliadas na escala de memória e compreensão, a aluna A2 apresentou escore total de 36 pontos, indicando que participa totalmente das atividades de 1 a 8, com participação parcial nas atividades 9 e 10. Sua professora entende que a criança ainda não adquiriu essas habilidades para realizá-las de forma total.

A pontuação de A3 e A4 foi igual, 38 pontos. Todavia, ao se verificar a pontuação individual dos alunos, em cada atividade, percebe-se que A3 participa parcialmente da atividade 10 e, totalmente, das demais atividades, enquanto A4 participa parcialmente da atividade 8 e, totalmente, das demais.

A5 obteve 10 pontos na pontuação total da escala de memória e compreensão; ela não executa as atividades avaliadas, segundo sua professora,

A Tabela 24 traz o desempenho individual dos participantes em atividades ligadas a respeitar convenções sociais.

Respeita convenções sociais	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Come apenas sua própria comida e bebida, a menos que tenha permissão de outros	4	4	4	4	1	4
2. Apresenta comportamento apropriado com relação a questões de sexualidade (ex. evita falas/atitudes de conteúdos sexuais explícitas e evita mostrar partes íntimas).	4	4	4	4	1	4
3. Sorri, acena ou diz “por nada” quando é falado “obrigado”	3	4	4	4	1	4
4. Mantém limites físicos e sociais apropriados, sentando-se e levantando a uma distância adequada e não fazendo uso inapropriado das mãos.	4	4	2	4	1	4
5. Tem boas maneiras, diz “obrigada”, “por favor” e “desculpe”	3	4	4	2	1	2
6. Obtém itens que estão fora de alcance apropriadamente (pede/aponta, antes de alcançá-los)	4	4	4	4	1	2
7. Observar regras/expectativas sociais, considerando apropriadamente os assuntos e a linguagem (ex. assuntos que tiram o apetite enquanto come, assuntos sobre o banheiro)	3	1	4	4	1	2
8. Pede permissão, no contexto onde isso é esperado (ex. ao sair da sala, ao usar algum dos pertences de outra pessoa)	4	4	4	4	1	2
9. Respeita a privacidade dos outros	4	4	4	4	1	2
10. Desculpa-se por erros não intencionais (ex. ao esbarrar em outra pessoa)	3	4	4	4	1	1
11. Demonstra conhecimento sobre como e quando comunicar assuntos privados (ex. acidentes de banheiro)	4	4	1	4	1	1
12. Observa regras/expectativas sociais, quando pergunta ou comenta assuntos embaraçosos ou que prejudiquem a outros.	4	4	4	4	1	4
Score Total	44	45	43	46	12	32

Tabela 24 – Participação dos alunos em atividades de respeitar convenções sociais.

As convenções sociais foram avaliadas em 12 subitens, que pontuam até 48 pontos.

Quanto ao aluno A1, alcançou escore total de 44 pontos, com performance total nas atividades 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11 e 12. Nas demais atividades, teve participação inconsistente.

A2 não realizava a atividade do item 7 e, segundo a opinião de sua professora, participava totalmente das demais atividades. Seu escore total indica 45 pontos.

Quando avaliado em atividades relacionadas a respeitar convenções sociais, o aluno A3 atingiu o escore total de 43 pontos, não realizava a atividade 11, participava parcialmente da atividade 4 e, totalmente, das demais atividades avaliadas.

A aluna A4 totalizou 46 pontos quanto à sua participação em atividades de respeitar convenções sociais. Ela executava parcialmente a atividade 5 e, totalmente, das outras 11 atividades avaliadas.

A5 obteve 12 pontos, na escala visualizada no Quadro 19. Não fez as atividades relacionadas ao respeito das convenções sociais.

A aluna A6 apresenta participação total, nas atividades 1, 2, 3, 4 e 12, e parcial, nas atividades de 5 a 9. A aluna não realiza as atividades contempladas nos itens 10 e 11.

Obedecer a ordens de adultos e regras escolares constitui objeto da Tabela 25. O desempenho individual relacionado a esse item pode chegar a 60 pontos, caso a participação seja total nas 15 tarefas avaliadas.

Obedecer ordens de adultos e regras escolares	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Procede como foi orientado, quando se diz “sim” ou “inicie”	3	4	4	4	1	4
2. Cooperar com ordens ou direções que não fazem parte da rotina, dadas pelo professor ou outro adulto responsável	3	4	4	4	1	4
3. Cooperar, quando é solicitado a ajudar na limpeza e outras tarefas associadas à sala de aula	4	4	4	4	1	4
4. Obedece a regras relacionadas a objetos restritos e permitidos em sala de aula	4	4	2	4	1	4
5. Observa regras ligadas a áreas restritas e permitidas	3	4	2	4	1	4
6. Para a atividade, quando solicitado	4	4	4	4	1	4
7. Observa regras relacionadas à movimentação na sala de aula (ex. fazer fila, trocar de lugar)	3	4	4	4	1	4
8. Mostra cuidado, ao usar e manusear objetos dos outros	3	4	4	2	1	4
9. Observa normas referentes ao uso do banheiro (ex. usa a quantidade de papel higiênico apropriada, deposita-o no lixo, adequadamente)	3	1	4	4	1	4
10. Observa regras relacionadas à movimentação na escola (ex. correr, andando em fila)	3	4	4	4	1	4
11. Observa normas referentes à conversa	3	2	4	4	1	4
12. Limpa área designada e descarta coisas, em tempo apropriado	3	2	2	4	1	4
13. Segue limites de tempo marcados pelo adulto	4	2	2	4	1	4
14. Levanta a mão (ou faz algum outro gesto), antes de perguntar ou responder a uma questão	3	2	4	4	1	2
15. Mantém seus pertences organizados, no espaço designado	3	4	2	2	1	4
Escore total	49	49	50	56	15	58

Tabela 25 – Participação dos alunos em atividades de obedecer a ordens de adultos e regras escolares.

O aluno A1 mostrou participação total, nas atividades 3, 4, 6 e 13, e inconstante, nas demais atividades avaliadas por essa escala. Esse aluno totalizou 49 pontos, em seu escore.

O escore alcançado pela aluna A2 foi de 49 pontos; ela não realizava a atividade 9, participava parcialmente das atividades 11 a 14 e, totalmente, das demais atividades.

Com relação a obedecer ordens de adultos e regras escolares, o aluno A3 obteve o escore total de 50 pontos, participando parcialmente das atividades 4, 5, 12, 13 e 15. Sua participação foi considerada total, por sua professora, com respeito ao desempenho nas demais atividades avaliadas.

A4 obteve o escore total de 56 pontos, participava totalmente das atividades de 1 a 7 e de 9 a 14, tendo também participação parcial, nas atividades 8 e 15.

O escore total da aluna A5 foi 15 pontos; conforme sua professora, ela não realiza as atividades propostas nessa escala.

A aluna A6 teve performance parcial, no desenvolvimento da atividade proposta no item 14, e total, no desempenho das demais atividades propostas.

A análise e a pontuação de atividades que envolvem o comportamento em tarefa e finalizações está na Tabela 26.

Comportamento na tarefa/finalização	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Ouve/atende por pelo menos cinco minutos	4	4	4	4	1	4
2. Permanece em determinada área de jogo ou trabalho sem supervisão, por um tempo determinado	3	4	4	4	1	4
3. Mantém-se quieto e atento, durante a apresentação de áudio ou vídeo por pelo menos 20 minutos	4	4	2	2	1	2
4. Acompanha as ordens/instruções dadas a um pequeno grupo de alunos	4	4	4	4	1	4
5. Assiste à história ou lição dada pelo professor por mais de 15 minutos	4	2	2	2	1	4
6. Permanece em atividade, envolvido no próprio trabalho ou jogo pelo menos 15 minutos	4	2	2	4	1	4
7. Ouve/acompanha toda uma atividade, apresentação ou leitura	4	2	4	4	1	2
8. Mantém um aceitável nível de desempenho, enquanto não trabalha perto dos outros	4	4	2	4	1	4
9. Tenta modificar seu desempenho baseado em sugestões do professor ou <i>feedback</i> construtivo	4	4	2	4	1	4
10. Recupera-se após uma falha (ex. não desiste, nem perde o controle)	4	4	4	4	1	4
11. Inicia trabalho prontamente, após receber ordens	4	4	2	4	1	4
12. Identifica materiais necessários para uma determinada tarefa	4	4	2	4	1	4
13. Deixa o professor saber quando uma informação sobre uma tarefa ou uma ajuda específica é necessária	4	4	4	4	1	4
14. Termina um projeto que leva vários dias	4	4	2	4	1	4
15. Pede ajuda, quando as normas ou ordens não estão claras	4	4	1	4	1	4
16. Tenta resolver um problema sozinho, antes de pedir ajuda	4	2	2	4	1	4
17. Tem bom rendimento nos seus trabalhos, mesmo quando está sentado perto dos outros (ignora distrações)	4	2	1	2	1	4
18. Faz modificações apropriadas a tarefas ou materiais, de acordo com suas necessidades (ex. arruma a carteira para obter mais espaço, muda para uma posição mais funcional, encontra um instrumento diferente para escrever)	4	4	1	4	1	4
19. Tem hábito de realizar os trabalhos independentemente e faz uso do tempo de aula eficiente	4	2	1	4	1	4
Escore total	75	64	46	70	19	72

Tabela 26 – Participação dos alunos em atividades de comportamento na tarefa e finalização.

Em comportamento e finalização, os alunos foram avaliados em 19 subitens, que permitiam o escore total de 76 pontos, caso a participação fosse total.

A1 obteve o escore total de 75 pontos, com participação total em quase todas as atividades, exceto na atividade dois, na qual sua participação foi inconstante.

A aluna A2 teve o escore total de 64 pontos. Sua participação, segundo sua professora, foi parcial, nas atividades relacionadas aos itens 5, 6, 7, 16, 17 e 19. Nas demais atividades, a participação foi total.

A3 obteve pontuação total de 46 pontos. O aluno não realizava as atividades ligadas aos itens 15, 17, 18 e 19. Sua participação foi avaliada como total, nos itens 1, 2, 4, 7 e 13, e parcial, nas demais atividades avaliadas.

A aluna A4 apresentou o escore total de 70 pontos, Na avaliação dos subitens que compõem a escala de comportamento na tarefa/finalização, mostrou performance parcial, nos itens 3, 5 e 17. Nas atividades restantes dessa escala, sua participação foi total.

A5 obteve 19 pontos, em seu escore total, não executando as atividades propostas nessa escala.

A aluna A6 tem performance parcial, no desenvolvimento das atividades propostas, nos itens 3 e 7, com performance total, no desempenho das demais atividades propostas.

A interação positiva se encontra visível na Tabela 27, que contém a avaliação, segundo os professores, da participação em 20 subitens.

Interação positiva	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Responde apropriadamente à interação social com adulto	4	4	4	4	2	4
2. Responde apropriadamente à interação social com colega	4	4	4	4	2	4
3. Espera sua vez em atividades em grupo	3	2	4	4	1	4
4. Trabalha/joga em grupo sem atrapalhar os outros	3	4	4	4	1	4
5. Demonstra independência na participação social (ex. não se agarra a outros)	4	4	2	4	1	4
6. Ouve/presta atenção enquanto outros estão falando no grupo	4	4	2	4	1	1
7. Compartilha materiais sem ser lembrado	4	4	4	4	1	4
8. Pede permissão para usar objetos ou materiais que estão sendo usados pelo colega	4	4	4	4	1	4
9. Espera sua vez para falar	3	2	4	4	1	2
10. Inicia conversa apropriadamente	4	4	4	2	1	2
11. Sustenta conversa sobre vários assuntos	4	4	4	4	1	2
12. Oferece ajuda a outra pessoa	4	4	2	2	1	2
13. Modula o volume e o tom de voz, adaptando-se ao contexto	4	4	2	4	1	1
14. Faz comentários positivos aos colegas (ex. em uma performance de sucesso)	3	4	4	2	1	1
15. Finaliza conversas apropriadamente	3	2	4	4	1	1
16. Negocia sua entrada numa atividade ou brincadeira em grupo já em andamento	3	4	4	4	1	4
17. Trabalha cooperativamente com outro aluno, em todos os aspectos de uma atividade com vários passos e que tenha um objetivo pré-definido	4	4	4	4	1	4
18. Inicia assuntos que interessam a outros	4	4	1	2	1	2
19. Ouve e dá sugestões	4	4	2	2	1	1
20. Negocia planejamento/decisões simples e compromissos com os outros	4	4	4	1	1	1
Escore Total	74	74	67	67	22	52

Tabela 27 – Participação dos alunos em atividades de interação positiva.

A pontuação total dos alunos em atividades de interação positiva poderia atingir 80 pontos.

Os alunos A1 e A2 obtiveram o escore total de 74 pontos. O aluno A1 apresentou participação inconsistente, nas atividades 3, 4, 9, 14, 15 e 16. Nas demais tarefas dessa escala, sua participação foi total.

A2 teve participação parcial, nas atividades relativas aos itens 3, 9, e 15, também apresentando participação total, nas demais tarefas.

O escore total do aluno A3 foi de 67 pontos; sua participação foi parcial, nos itens 5, 6, 12, 13 e 19. O aluno não realizou as propostas dos itens 9, 10, 12 e 18. Sua participação foi total, no restante das atividades.

A4 também obteve o escore total de 67 pontos. Essa aluna participava parcialmente das atividades propostas nos itens 10, 12, 14, 18 e 19, não realizava a atividade 20 e participava totalmente, das demais atividades.

A aluna A5 obteve 22 pontos, em seu escore total, participava parcialmente das atividades 1 e 2, segundo sua professora, a qual também afirma que a estudante não realizava as demais atividades.

Os 52 pontos do escore total da aluna A6 revelam que a ela não realizava atividades como as propostas nos itens 6, 13, 14, 15, 19 e 20. Sua participação foi considerada parcial, nas atividades 9, 10, 11, 12 e 18, e total, no desempenho das demais atividades.

As atividades associadas à regulação do comportamento estão expostas na Tabela 28, que focaliza o desempenho individual dos participantes.

Regulação do comportamento	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Demonstra controle apropriado da autoestimulação (ex. abstêm-se de bater a cabeça ou de movimentos oscilatórios com a cabeça)	4	2	1	1	1	1
2. Aceita mudanças inesperadas na rotina	4	2	2	4	1	4
3. Contém-se diante da provocação de outros	2	2	2	4	2	4
4. Não usa palavras ou ações agressivas	2	4	4	4	1	4
5. Mantém controle do comportamento em grande grupo de alunos (ex. lanchonetes, assembleias)	3	4	4	4	1	4
6. Ouve críticas construtivas sem perder o controle	4	2	4	4	2	4
7. Usa palavras, ao invés de ações físicas, para responder a provocações ou quando irado com outros	3	4	2	4	1	4
8. Se necessário, solicita ajuda de um adulto, quando surge um conflito com um colega, especialmente quando envolve violência	4	4	4	4	1	4
9. Responde a tratamento implicante de modo construtivo	4	4	1	4	1	4
10. Lida com frustrações, quando experimenta dificuldades em atividades/tarefas escolares	3	4	1	4	1	4
11. Demonstra bom senso, ao falar e agir frente a intimidação, gangues e estranhos	3	4	4	4	1	4
12. Resolve adequadamente conflitos comuns com seus colegas ou seus próprios problemas, sem pedir ajuda ao professor.	4	4	1	4	1	4
Escore Total	40	40	30	45	14	45

Tabela 28 – Participação dos alunos em atividades de regulação do comportamento.

As atividades para avaliação da escala de regulação do comportamento poderiam totalizar até 48 pontos, caso o aluno participasse totalmente de cada atividade avaliada nos doze itens que compõem essa parte da escala três da *School Function Assessment*.

Os alunos A1 e A2 obtiveram o escore total 40 pontos, sendo que A1 participava totalmente de atividades como as apresentadas nos itens 1, 2, 6, 8, 9 e 12. Sua participação era inconsistente, nas atividades 5, 7, 10 e 11, e parcial, nas atividades 3 e 4. Com a mesma pontuação, A2 mostrava participação parcial nas atividades 1, 2, 3 e 6. Sua participação era total, nas atividades restantes da escala.

A3 tinha participação parcial nas atividades 2, 3 e 7. Não realizava as atividades 1, 9, 10 e 12 e participava totalmente, das demais atividades propostas.

45 pontos indicavam o escore total do aluno A4, cujo desempenho era total, em quase todas as atividades, exceto na atividade 1, que o aluno não executava.

A aluna A5 apresentou escore total de 14 pontos, obteve performance parcial nas atividades 3 e 6 e não realizava as demais atividades.

O escore total da aluna A6, com 45 pontos, indica que não realizava a atividade proposta em 1 e participava totalmente, das demais atividades avaliadas.

Na Tabela 29 estão as pontuações individuais relacionadas à consciência de cuidado pessoal, que avaliam a participação diante do desempenho em 10 atividades, nas quais os estudantes podem alcançar até 40 pontos.

Consciência do cuidado pessoal		A1	A2	A3	A4	A5	A6
1.	Limpa o rosto/queixo, quando necessário	4	4	4	4	2	4
2.	Lava e seca as mãos, após usar o banheiro	4	4	4	4	2	4
3.	Veste-se, após o uso do banheiro ou no vestiário	4	1	1	4	2	4
4.	Escolhe o banheiro do sexo apropriado; checa se o banheiro/vestiário está ocupado antes de entrar	4	1	1	4	2	4
5.	Assoa/seca o nariz	4	1	4	4	2	4
6.	Fecha a porta do banheiro/vestiário, para manter a privacidade	4	1	1	4	2	4
7.	Limpa-se, após o uso do toalete	4	1	1	4	1	4
8.	Arruma a roupa, quando necessário (ex. verifica se o zíper está fechado, se a saia está alinhada)	4	1	1	4	3	4
9.	Cobre a boca e o nariz com a mão ou lenço, ao tossir ou espirrar	4	4	2	1	2	1
10.	Escova, penteia ou arruma os cabelos, quando necessário	4	4	2	4	2	4
Escore Total		40	22	21	37	20	37

Tabela 29 – Participação dos alunos em atividades de consciência de cuidado pessoal.

A1 apresentou participação total em todos os itens avaliados na escala de consciência do cuidado pessoal, alcançando o escore total 40 pontos.

A aluna A2 apresentou o escore total de 22 pontos. Ela realizava, na época da coleta, com participação total, as atividades 1, 2, 9 e 10, não executando as demais atividades em que fora avaliada.

O aluno A3 obteve escore total de 21 pontos. Sua participação era total, nas atividades avaliadas nos itens 1, 3, 5 e 10. Sua participação era parcial nas atividades 9 e 10 e não realizava as demais atividades.

A4 obteve o escore total de 37 pontos. Com exceção da atividade 9, ela realizava todas as atividades.

Por sua vez, aluna A5 não realizava a atividade 7, fazia parcialmente as atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 e participava inconstantemente da atividade 8. Seu escore total atingiu 20 pontos.

O escore total alcançado pela aluna A6 foi de 37 pontos; ela não realizava a atividade 9 e participava totalmente das demais atividades.

O item segurança é considerado na Tabela 30, em que os estudantes poderiam atingir o escore total de até 40 pontos, de acordo com seu desempenho, nas 10 tarefas avaliadas.

Segurança	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Mantém objetos perigosos fora da boca	3	4	2	2	1	4
2. Relata doença/ferimento a um adulto	4	4	2	4	1	4
3. Demonstra cautela diante de tomadas, lâmpadas e equipamentos elétricos	4	4	2	1	1	4
4. Demonstra cautela em situações onde é possível ocorrer queda (ex. escadas, subidas em brinquedos, levantando-se da cadeira)	3	4	2	4	1	4
5. Demonstra cautela diante de objetos quentes e sabe regular a temperatura da água	4	1	2	1	1	4
6. Reconhece lugares e situações perigosas e ajusta o comportamento adequadamente (ex. vidro quebrado)	4	1	2	4	1	4
7. Responde a um sinal de emergência, iniciando a rotina estabelecida	4	4	2	4	1	4
8. Identifica um acidente ou uma emergência e comunica ao professor ou a um adulto	4	4	2	4	1	4
9. Demonstra cautela perto de uma pessoa desconhecida, que não tenha sido designada como “visitante” pelo responsável adulto (ex. parece entender que esta pode causar dano).	4	1	2	1	1	4
10. Observa cuidadosamente antes de atravessar a rua, mesmo quando acompanhado por outra pessoa (ex. olha/ouve antes de atravessar)	4	1	1	1	1	1
Escore total	38	28	19	26	10	37

Tabela 30 – Participação dos alunos em atividades de segurança.

A1 participava com inconsistência das atividades 1 e 4. Sua participação nas demais atividades era total e seu escore final indicava 38 pontos.

A aluna A2 não fazia as atividades 5, 6, 9 e 10; no entanto, sua participação era total nas outras atividades que envolvem a escala de segurança. Seu escore total era 28 pontos.

19 pontos indicam a totalização do escore alcançado pelo aluno A3, que não realizava a atividade 10 e participava parcialmente das demais atividades.

A4 obteve 26 pontos, no escore total da escala de segurança. Sua participação era parcial, na atividade 1, total, nas atividades 2, 4, 6, 7 e 8, enquanto a aluna não realizava as demais atividades avaliadas.

A5 obteve 10 pontos, visto que sua professora relatou que a aluna não realiza as atividades de segurança avaliadas nessa escala.

O escore total da aluna A6 foi 37 pontos; ela conseguiu performance total nas atividades de 1 a 9, apesar de não executar a atividade 10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho verificou o desempenho dos alunos com deficiência, durante a realização de atividades de rotina no ambiente escolar, segundo a opinião de seus professores.

Pôde-se concluir que todos os participantes apresentaram, em algum momento da avaliação, necessidade de assistências ou adaptações, ligadas a limitações provocadas por suas deficiências, e que, diversas vezes, o professor da sala, mesmo sem a formação específica, buscava sanar as necessidades do aluno.

Percebe-se também que, de acordo com o prosseguimento do processo de avaliação e notadamente quanto à parte 3 da escala, quando são pontuadas as atividades em suas especificidades, os professores apontam maior necessidade de auxílios ou participação diferenciada, do que quando avaliaram a participação dos alunos nas atividades de modo geral.

Muitas das limitações pontuadas relacionam-se às deficiências de cada criança, ou seja, os alunos com deficiência física obtiveram menores escores nas atividades de transição, troca de posições e realização de atividades que precisavam de movimentos associados à coordenação motora fina.

Ficou evidente que alunos com a mesma deficiência, diagnóstico ou causas diferentes demonstram desempenho diferenciado, na realização das atividades, o que justifica, mais uma vez, a necessidade de avaliar o aluno de acordo com ele mesmo, não pontuando performances gerais por idade ou série.

Após a oferta do acesso a diferentes métodos de avaliação, faz-se necessário igualmente a capacitação dos professores para tabularem os resultados e elaborarem seus planos conforme as reais necessidades do aluno e em consonância com o aguardado para a série que este frequenta.

A análise de dados oferecida pelo instrumento utilizado, com características *top-down*, garante também o exame da modificação do desempenho dos alunos, quando se verifica a realização de atividades de modo geral (parte 1) e quando se observa a realização de cada atividade para o atendimento dos objetivos gerais (parte 3).

O trabalho efetivado nesta pesquisa mostrou-se relevante, pois trouxe informações importantes a respeito da avaliação dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, principalmente na educação infantil, que é a etapa inicial da educação básica. Futuramente, poderá servir para a ampliação da pesquisa, com estudantes do ensino fundamental e possível adaptação cultural para a realidade brasileira, objetivando oferecer aos

professores os suportes necessários para o bom desempenho das funções escolares dos educandos.

Algumas limitações foram encontradas, durante a realização do trabalho, como a ausência de uma tradução oficial da *School Function Assessment* e a não realização do procedimento total de tradução, permitindo o emprego do instrumento somente com a interpretação da pesquisadora.

Outro aspecto fundamental que interferiu na coleta foi a quantidade de participantes, pois, devido a idade, há poucas crianças com deficiência matriculadas no ensino regular. Na rede municipal de ensino da cidade pesquisada, percebe-se que os alunos matriculados no ensino infantil não têm dificuldades significativas, no desempenho relacionado a idade/série para esse nível de ensino. Diante disso, outros questionamentos são levantados, como: será que todas as crianças com deficiência, na faixa etária da educação infantil, estão frequentando atendimento educacional? Se não estão na rede municipal de ensino, onde estão sendo atendidas? Esses questionamentos poderão ser respondidos em estudos futuros, com a ampliação da quantidade de participantes e a utilização de tradução validada da escala.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B. **Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050/2004.** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ALLEGRETTI A. L. C.; MANCINI M. C.; SCHWARTZMAN, J. S. Estudo do desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral diparética espástica utilizando o Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI). **Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**, v.1, p. 35-40, 2004.

ANDRADE, P. M. O. **Avaliação da funcionalidade em crianças e adolescentes com PC e AVC:** Um estudo exploratório. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola de educação infantil:** análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de protocolo. **Arquitextos** 081, Texto Especial 405, portal Vitruvius. 2007. Disponível em: www.vitruvius.com.br/arquitextos/arg000/esp405.asp. Acesso em: 14 de julho de 2008.

BAX, M et al Proposed definition and classification of cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 47, p. 571–576, 2005.

BRACCIALLI, A. C.; FERRAZ, B. A.; MARRA, E. S.; HALLAL, C. H.; BRACCIALLI, L. M. P. Correlação entre habilidades funcionais e assistência do cuidador em crianças com necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008. **Anais...**

BRACCIALLI, L. M. P.; DEVAZZIO, R.; FARIA, T. F.; MARTINHO, N. M.; BORGES, J. Percepção do cuidador sobre o desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008. **Anais...**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. MEC. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n° 9394.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília : MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica. Brasília, DF: MEC, 15 de agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0201.doc>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência Física**. Brasília : MEC/SEF/SEESP, 2006A. 98 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006B.

_____. Ministério da Educação. **Dados do censo escolar de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acessado em: 26 out. 2008.

BROWN, M.; GORDON, W. A. Impact of impairment on activity patterns of children. **Arch Phys Med Rehabil**, v.68, p.828-832, 1987.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de Desempenho Escolar: Avaliação formal e opinião de professores. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/agosto 2004.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; VIGGIANO, K. Q.; BIDÁ, M. C. P. R. Avaliando compreensão de sinais da Libras em escolares surdos do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, 8 (2), p. 159-159, 2004.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

COSTER, W. J.; DEENEY, T.; HALTIWANGER, J.; HALEY, S. M. **School Function Assessment**. San Antonio, TX : The Psychological Corporation/Therapy Skill Builders, 1998.

_____; MANCINI, M. C.; LUDLOW, L. H. Factor Structure of the School Function Assessment. **Educational and Psychological Measurement** v. 59; p. 665-670, 1999.

_____; HALEY, S. M.; NI, P., DUMAS, H. M.; FRAGALA-PINKHAM, M.A. Assessing self-care and social function using a computer adaptive testing version of the Pediatric Evaluation of Disability Inventory. **Arch Phys Med Rehabil**, v. 89, p.622-9, 2008.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental 1. **Psicologia Em Estudo**, Maringá, V. 9, n. 3, P. 369-378, set./dez. 2004

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico V**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ed. São Paulo: Positivo, 2004.

GRAMINHA, S. S. V.; MARTINS, M. A. O. Condições Adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. **Medicina**, Ribeirão Preto, 30: 259 – 267, abr./jun. 1997.

GORDON, A. M; DUFF, S. V.. Fingertip forces during object manipulation in children with hemiplegic cerebral palsy. I: Anticipatory scaling. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 41, p. 166-175, 1999.

MAGALHÃES, L. C.; CATARINA, P. W.; BARBOSA, V. M.; MANCINI, M. C.; PAIXÃO, M. L. Estudo comparativo sobre o desempenho perceptual e motor na idade escolar em crianças nascidas pré-termo e a termo. **Arq Neuropsiquiatr** 61(2-A): 250-255, 2003.

MALTA, J; ENDRISS, D.; RACHED, S.; MOURA, T.; VENTURA, L. Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. **Arq Bras Oftalmol**; v.69, n.4, p.571-4, 2006.

MANCINI, M. C.; FIÚZA, P. M.; REBELO, J. M.; MAGALHÃES, L. C.; COELHO, Z. A. C.; PAIXÃO, M. L.; GONTIJO, A. P. B.; FONSECA, S. T. Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v.60, p.446-452, 2002.

_____; TEIXEIRA, S.; DE ARAÚJO, L. G.; PAIXÃO, M. L.; MAGALHÃES, L. C.; COELHO, Z. A. C.; GONTIJO, A. P. B.; FURTADO, S. R. C.; SAMPAIO, R. F.; FONSECA, S. T. Estudo do desenvolvimento da função motora aos 8 e 12 meses de idade em crianças nascidas pré-termo e a termo. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v.60, p.974-80, 2002.

_____; ALVES, A. C. M.; SCHAPER, C.; FIGUEIREDO, E. M.; SAMPAIO, R. F.; COELHO, Z. A. C.; TIRADO, M. G. A. Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 8, p.253-260, 2004.

_____; COSTER, W.J. Functional predictors of school participation by children with disabilities. **Occupational Therapy International**, v. 11, p. 12-25, 2004.

MONTEIRO, C. B. M. **Habilidades funcionais e necessidade de assistência na síndrome de Rett**. 2007. Tese (Doutorado em Neurologia) - Faculdade de Medicina, USP, São Paulo, 2007.

NICKEL, R. **Terapia Ocupacional em Curitiba e Região Metropolitana: Trajetória e processo de formação**, 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, M. C.; CORDANI, L. K. Correlação entre habilidades funcionais referidas pelo cuidador e nível de assistência fornecida a crianças com paralisia cerebral. **Arquivos brasileiros de paralisia cerebral**, v.1, p.24-9, 2004.

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

OMS. Organização Mundial da Saúde. CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais]. Organização e coordenação da tradução: Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2003.

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

REGANHAM, W. G. **Recurso e estratégia para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

ROCHA, N. A. C. F.; TUDELLA, E.; BARELA, J. A. Perspectiva dos sistemas dinâmicos aplicados ao desenvolvimento motor. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 14, 79, p. 5-13, 2005.

SAMPAIO, R. F. et al. Aplicação da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) na prática clínica do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.9, n.2, p.129-136, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-86, de 28-11-2008 - Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: **Diário Oficial**, 2008. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

SCHENKER, R; COSTER, W.J; PARUSH, S. Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 47, p. 808–814, 2005a.

_____; COSTER, W. J.; PARUSH, S. Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability & Rehabilitation*, 27, 539-552, 2005b.

SILVA, D. B. R. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho**. 2007, 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2007.

TSAI, P. Y. et al. Functional investigation in children with spina bifida: measurement by Pediatric Evaluation Disability Inventory. **Child's Nerv Syst**, v. 18, p. 48-53, 2002.

WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas de ensino regular da cidade de Garça que têm alunos com deficiência matriculados, intitulada **ASPECTOS ACADÊMICOS E SOCIAIS DE CRIANÇAS INSERIDAS NO ENSINO INFANTIL: opinião de professores**, e gostaríamos de que participasse da mesma. O objetivo do trabalho é investigar as habilidades funcionais de crianças com deficiência matriculadas no sistema regular de ensino infantil da cidade de Garça.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase, fica-lhe assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos de que soubesse que:

- A) A avaliação do desempenho dos alunos será realizada mediante questionário respondido pelo professor, com respeito às atividades que ele realiza na escola.
- B) Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Eu, _____, portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa a ser realizada nesta escola. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou na relação do vínculo trabalhista com esta instituição. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones (14) 34713216 ou 81234481 – falar com PRISCILLA DOS SANTOS BAGAGÍ (Mestranda em Educação).

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-1302

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 3028/2008

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: Avaliação das habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.
2. Pesquisador Responsável: Lígia Maria Presumido Bracciali /Priscilla dos Santos Bagagi
3. Instituição do Pesquisador: FFC – Unesp –Campus de Marília SP
4. Apresentação ao CEP: 10/09/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS

O referido projeto tem como objetivo, identificar o perfil funcional das crianças com deficiência, matriculados no ensino regular, do Município de Garça – SP, a partir da opinião de dez professores.

SUMÁRIO DO PROJETO

O projeto será desenvolvido com professores do ensino regular do Município de Garça – SP. Serão aplicados dois questionários: um com questões fechadas para identificação das características dos participantes do estudo e o questionário School Function Assessment (SFA), que busca mensurar o desempenho funcional em aspectos acadêmicos e sociais em um programa de ensino elementar.
Justifica-se pela necessidade de identificar o perfil funcional dessas crianças, para subsidiar a instituição sobre os procedimentos a serem adotados.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

O projeto de pesquisa, em análise, apresenta uma sólida constituição, dentro dos padrões de rigor acadêmico-científico.
Justifica-se pela relevância social e pela necessidade de avaliar a ação institucional junto a crianças com deficiência.
A metodologia de execução está adequada aos objetivos propostos.
A bibliografia é pertinente.
Todos os envolvidos no trabalho serão eticamente respeitados.

PARECER FINAL

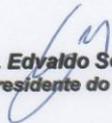
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

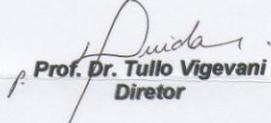
como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP de 22/10/2008.


Dr. Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Prof. Dr. Tullo Vigevani
Diretor

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)