



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CARLOS ALBERTO ARTNER
ROSE DE CARVALHO MONTEIRO

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM ATRAVÉS DA
SCHOOL FUNCTION ASSESSMENT/AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO ESCOLAR (SFA)**

Belém
2016

CARLOS ALBERTO ARTNER
ROSE DE CARVALHO MONTEIRO

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM ATRAVÉS DA
SCHOOL FUNCTION ASSESSMENT/AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO ESCOLAR (SFA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do grau de Bacharel em Terapia Ocupacional, sob orientação da Professora Msc. Cibele Braga Ferreira Nascimento.

Belém
2016

CARLOS ALBERTO ARTNER
ROSE DE CARVALHO MONTEIRO

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM ATRAVÉS DA
SCHOOL FUNCTION ASSESSMENT/AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO ESCOLAR (SFA)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado e aprovado, para obtenção do título de Bacharel em Terapia Ocupacional pelo corpo docente da Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Pará elaborado para obtenção do grau de Bacharel em Terapia Ocupacional, orientado pela Professora Msc. Cíbele Braga Ferreira Nascimento.

Belém, ____ de _____ de ____.

Profa. Cíbele Braga Ferreira Nascimento
UFPA - Orientadora

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha
UEPA - Examinadora

Rafaella Baía Florenzano
CRIE/SEMEC - Examinadora

Àquela que foi amor em forma de vó.

Carlos Artner

Aquele que fez da sua vida um aprendizado!
Manoel Neto (*in memoriam*), por todos os
ensinamentos e incentivo para que esse sonho
fosse possível!

Rose Monteiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da vida, por permitir que tudo isso acontecesse, por ter sido meu guia a cada passo dado ao longo dessa árdua jornada, por ser a certeza de vitória nos momentos de dificuldade, pelas amizades que conquistei, pelas descobertas que fiz, por ter colocado a Terapia Ocupacional na minha vida e por ser o maior mestre que alguém pode seguir.

À minha família, por acreditar e investir em mim. Nos momentos da minha ausência sempre me fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente! Mãe, seu cuidado e dedicação deram-me a esperança para seguir nas horas difíceis, quando estive desanimado e cansado. Pai, obrigado por ter sido mais que o provedor da casa! Sua presença significou segurança e certeza de que não estava sozinho nessa caminhada.

Isabel, obrigado por ter abdicado um sonho seu para que eu pudesse realizar o meu! Neto, como todo irmão mais velho, você foi fundamental! Eduarda, por me fazer um tio cheio de orgulho.

Saudosa Vó Rute (*in memoriam*), a quem dedico este trabalho, que sempre foi e será minha fonte de dedicação, carinho e entrega no cuidado com o outro. Tua presença tão marcante em minha vida me deu forças para seguir com a tua ausência e atingir esta conquista.

Meu grande Avô João, um dia quero ter tantas histórias para contar e ser tão inspirador quanto o senhor! Minha Vó Bernadete, mesmo distante esse tempo todo, obrigado por todas as orações e intenções dirigidas a mim!

Minhas tias, tios, primos, primas, cunhada e também aos familiares que moram em Rondônia, Rio Grande do Norte e Santa Catarina: essa conquista também é de vocês!

Agradeço aos antigos professores, colegas do ensino médio e amigos, principalmente os da Igreja São Francisco Xavier, que manifestavam apoio e incentivo quando os encontrava na minha querida cidade.

Aos colegas de turma e às pessoas com quem convivi nos espaços acadêmicos ao longo desses anos, trocar experiências no convívio diário foi uma grande oportunidade para aprender.

Aquelas que me acolheram não só como amigo. Na distância da minha família, muitas vezes vocês dividiram as suas comigo: fui filho de seus pais, neto de seus avós, irmão de seus irmãos, sobrinho de seus tios. Juntos comemoramos muitas conquistas, superamos muitos obstáculos, enfrentamos problemas, amadurecemos, realizamos um sonho em comum: nos tornamos Terapeutas Ocupacionais. Ádria, Ana Flávia, Camila, Flávia, Graziela, Jaqueline, Jéssica, Priscila, Rose e Samara: eu poderia reviver tudo isso um milhão de vezes, mas eu só faria isso se fosse com vocês!

Rose, além de toda amizade que construímos nessa trajetória, encaramos todo tipo de desafio (pegar o Cremação – Estrada Nova foi o mais simples deles). Não tenho palavras para agradecer tua parceria em tantas horas de carga-horária complementar que passamos juntos. Foste um grande exemplo para que eu levantasse a cabeça e voltasse a olhar um horizonte em um dos momentos mais difíceis que vivi! Foi maravilhoso construir este trabalho com tanta sinergia.

Aos professores que me acompanharam ao longo da graduação, por proporcionarem o conhecimento não apenas científico, mas pelo que pude aprender com vocês e que não está em nenhum livro: a lição de amor e de vida. Lição demonstrada pelo amor ao próximo, à Terapia Ocupacional, enfim, à vida. A palavra mestre, nunca será suficiente por terem sido professores tão dedicados, por isso, terão os meus eternos agradecimentos.

Ao Professor Victor Cavaleiro, que iluminou os caminhos desta pesquisa ao auxiliar de maneira tão gentil na etapa de análise dos dados quantitativos, parte essencial deste trabalho. Muito obrigado pelas considerações!

Minha querida orientadora, Professora Cibele, com quem tive o prazer de descobrir o gosto pela pesquisa ao longo da graduação. Tua paciência, compreensão, incentivo e exemplo foram os de uma verdadeira “mãe acadêmica” que quero levar “para além” desta etapa.

Às instituições e gestores que permitiram a realização desta pesquisa, em especial pela coordenadora do CRIE, Céli Denise Corrêa da Costa e professores da Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro, que acreditaram na proposta do trabalho e demonstraram total apoio e disponibilidade.

A todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que esse ciclo chegasse ao fim, meus sinceros agradecimentos!

Carlos Artner

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor da minha vida, O qual me escolheu e determinou todos os meus dias. Meu guia, meu protetor e provedor, que dá alegria e paz ao meu coração, que me sustentou em todas as dificuldades e foi meu socorro presente nas tempestades enfrentadas nesses anos de graduação. A Ele toda honra!

Aos meus pais, Francisco e Domingas, meu porto-seguro, meus intercessores, que me mostraram o caminho da verdade desde que nasci. Estiveram comigo em todos os momentos, mesmo distante dos olhos. Não mediram esforços para investir na minha educação, mesmo que o retorno venha a longo prazo. Meu amor por vocês é imensurável, obrigada por acreditarem em mim! Vocês sempre serão minha base!

Aos meus irmãos, Silas e Letícia, por serem meus amigos, por serem pai-mãe na distância de casa, por cuidarem de mim com todo amor de irmãos mais velhos, por dividirem comigo a vida e serem os melhores irmãos que poderia ter. Obrigada!

Às Famílias Carvalho e Monteiro, obrigada pela torcida e incentivo. Em especial ao meu avô José Monteiro (*in memoriam*) que ousou em busca de educação para seus filhos, é através disso que hoje cheguei até aqui. Sempre serei grata a meu vô!

Ao melhor amigo que já tive, Manoel Neto (*in memoriam*), por todo amor dedicado a mim durante o tempo que me deu o privilégio de sua companhia, a sua vida fez diferença na minha vida. Sou grata por me ensinar sobre a vida, sobre o amor! A sua falta é imensurável mas, as doces lembranças sempre estarão comigo!

À Família Santos, vocês também são minha família, obrigada por torcerem por mim! A frase “estamos juntos” sempre será nossa frase, um apoiando o outro, juntos superando e sempre sorrindo a cada encontro. Obrigada por também fazerem parte disso!

À Família Brelaz, por estarem sempre prontos a ajudar. Obrigada por todo apoio e cuidado, por me fazerem parte da família! É visível que Deus os abençoou com o dom de servir, muito obrigada!

Aos meus amigos, por serem o que realmente significa a palavra amizade, por estarem comigo em todos os momentos e por comemorarem comigo o fim deste ciclo! Obrigada por todas as orações, mensagens de apoio e carinho, pelo ombro amigo e disposição!

Às Igrejas Cristãs Evangélicas da Cidade Nova 5 e em Oeiras do Pará. Pastores, líderes e irmãos, obrigada pelo suporte espiritual e pelas orações!

Aos meus colegas de turma, por construírem essa família “Primeira turma de TO da UFPA” ao longo desses 5 anos. Em especial agradeço aqueles que se tornaram mais que colegas

e dividiram comigo esse caminho: Adria, Ana Flávia, Camila, Flávia, Grazi, Jéssica, Jaque, Maxwela (Pedrinho), Priscila, Samara & Carlos (minha dupla, que dividiu comigo essa e outras missões ao longo da graduação), obrigada por todos os sorrisos (gargalhadas) esses anos todos, obrigada por cuidarem de mim, pelo ombro amigo e por estarem comigo “para o que der e vier”. Vocês fizeram essa caminhada mais bonita, quero levar vocês sempre comigo!

Aos mestres, vocês foram o diferencial da nossa formação, em lugar algum existem professores iguais a vocês, fomos realmente privilegiados! Agradeço em especial, minha mãe acadêmica e orientadora, professora Cibele, “a sua vida marca a minha!”. Você nos inspira! Muito obrigada por esses anos de tantos ensinamentos! E ao professor Victor, por toda disponibilidade e paciência para conosco. Obrigada por sua importante contribuição na análise dos dados deste trabalho!

Ao CRIE e a Escola Padre Leandro, obrigada por abrirem as portas para nós desde o Projeto de Extensão, aos diretores que nos permitiram desenvolver a Terapia Ocupacional na escola, aos professores que participaram da pesquisa, obrigada por toda paciência e disponibilidade!

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

Rose Monteiro

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Com a evolução da educação inclusiva (EI) no Brasil, foram instauradas políticas que regem o acesso de todos à educação, sem qualquer tipo de exceção. A partir da perspectiva inclusiva, a Terapia Ocupacional (TO) insere-se nesse campo com a finalidade de contribuir com o processo de inclusão junto a equipe escolar, por meio da interface saúde-educação. Para atuar nesse campo, no processo terapêutico ocupacional é fundamental realizar uma avaliação inicial, que coleta dados sobre o aluno e os aspectos que compõem o ambiente escolar. Para tal, podem ser utilizados diversos protocolos de avaliação. Esta pesquisa buscou avaliar alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da School Function Assessment/Avaliação da função escolar (SFA). O protocolo é composto por três partes que avaliam respectivamente: participação nos ambientes escolares, auxílio nas tarefas escolares e desempenho nas atividades escolares. Adotou-se neste estudo o tipo de pesquisa quantitativo-descritivo-transversal. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do AEE da Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro (Belém-PA) que avaliaram 8 alunos que atenderam aos critérios de inclusão da amostra. Os resultados da primeira parte apontaram a categoria transporte com a menor pontuação. Referente à segunda parte, observou-se pouco uso de adaptações. Na última parte houve diferença no desempenho das tarefas físicas sobre as cognitivos/comportamentais, dado justificado pelos diagnósticos dos alunos que compuseram a amostra. A partir da aplicação da SFA, foi possível visualizar o aluno de forma integral, por ser um protocolo que permite uma visão holística do aluno. Por conta dos diagnósticos dos alunos avaliados, as alterações e dificuldades encontradas nos aspectos cognitivos/comportamentais, afetam diretamente a participação escolar da amostra. O estudo também revelou uma possibilidade de atuação da TO, bem como seus benefícios.

PALAVRAS CHAVE: Terapia Ocupacional. Educação. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

With the evolution of Inclusive Education (IE) in Brazil, were introduced policies governing the access of all to education, without any exception. From this comprehensive perspective, the Occupational Therapy (OT) is inserted in this field in order to contribute to the process of inclusion with school staff through the health-education interface. To act in this area, is essential on the occupational therapy process an initial assessment that collects data on the student and the aspects that make up the school environment. To this end, various evaluation protocols can be used. This research aimed to evaluate students of the Specialized Educational Service (SES) through the School Function Assessment (SFA). The protocol consists of three parts which assess respectively: participation in school environments, Task Supports and performance in school activities. It was adopted in this study the type of quantitative-descriptive cross-sectional survey. The research subjects were the SES teachers of the Elementary School Padre Leandro Pinheiro (Belém-PA) that evaluated 8 students who met the inclusion criteria of the sample. The results of the first part pointed the transport category with the lowest score. Concerning the second part, there was little use of adaptations. In the last part was no difference in the performance of physical tasks compared to cognitive / behavioral, as explained by the diagnosis of the students in the sample. From the application of the SFA, it was possible to view the student holistically, as a protocol that enables a holistic view of the student. Because of the diagnosis of the evaluated students, the changes and difficulties in cognitive / behavioral aspects directly affect school participation of the sample. The study also revealed a possibility of action of OT, as well as its benefits.

KEYWORDS: Occupational Therapy. Education. Specialized Educational Service.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AOTA	<i>American Occupational Therapy Association</i> (Associação Americana de Terapia Ocupacional)
APA	<i>American Psychology Association</i> (Associação Americana de Psicologia)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASHA	<i>American Speech-Language-Hearing Association</i> (Associação Americana de Fonoaudiologia)
AVD	Atividade de Vida Diária
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CHES	<i>Children's Hand Writing Evaluation Scale</i> (Escala da Avaliação da Escrita de Crianças)
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
COPM	<i>Canadian Occupational Performance Measure</i> (Medida Canadense de Desempenho Ocupacional)
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Escolar Gabriel Lima Mendes
DPA	Distúrbio do Processamento Auditivo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Inclusiva
GMFM	<i>Gross Motor Function Measure</i> (Sistema de quantificação das Habilidades Sociais e Medida da Função Motora Grosseira)
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PMB	Prefeitura Municipal de Belém

SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SFA	<i>School Function Assessment</i> (Avaliação da Função Escolar)
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TO	Terapia Ocupacional
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISALESIANO	Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium
UNISO	Universidade de Sorocaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	17
2 A TERAPIA OCUPACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	24
2.1 Avaliação em Terapia Ocupacional e o SFA	26
3 METODOLOGIA	30
3.1 Caracterização da pesquisa	30
3.2 Sujeitos da pesquisa	30
3.3 Caracterização dos participantes e da amostra da pesquisa.....	31
3.4 Local da pesquisa.....	31
3.5 Etapas da pesquisa.....	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	45
4.1 Caracterização dos participantes e amostra da pesquisa.....	45
4.2 Resultados SFA Parte I	50
4.3 Resultados SFA Parte II.....	51
4.4 Resultados SFA Parte III	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A: MODELO DE DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA PROFESSOR.....	68
APÊNDICE B: MODELO DE TCLE PROFESSOR.....	69
APÊNDICE C: MODELO DE DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	71
APÊNDICE D: MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES.....	72
APÊNDICE E: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	73
APÊNDICE F: RESULTADOS COMPLETOS DA PESQUISA.....	74
ANEXO A: FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO DO SFA	92
ANEXO B: ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	114

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva (EI) no Brasil surge após percorrer um longo processo. Inicialmente acreditava-se que a educação especial, termo antecessor à EI, era um problema de ordem médica. Esse cenário foi transformado por intermédio de políticas que foram instauradas ao decorrer dos anos: de modo inicial os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foram inseridos na escola regular, porém, de forma segregacional, uma vez que esses alunos eram apenas integrados à escola, sem uma inclusão efetiva. Após esse percurso o cenário da educação brasileira prevê a EI, na qual os alunos estão incluídos de fato na escola regular, por meio de políticas que regem todos os seus direitos educacionais.

Nesse contexto, a Terapia Ocupacional (TO) passou a ser inserida no campo educacional, a fim de contribuir com esse processo, por meio da interface saúde-educação. Por compreender a educação como ocupação, uma das bases do trabalho da profissão, e ter diversas possibilidades de atuação no campo educacional, tanto com os alunos, professores, pais e comunidade, tendo como foco a realização das ocupações do estudante, o terapeuta ocupacional mostra-se um profissional fundamental na equipe que constrói uma escola inclusiva.

Diante dessa possibilidade de atuação, o processo de TO no âmbito escolar inicia-se com uma avaliação, com objetivo de coletar informações sobre o aluno e os aspectos que compõe sua participação no ambiente escolar. Essa avaliação pode ser realizada com uso de protocolos que irão ajudar o profissional a identificar os fatores que facilitam e dificultam o envolvimento escolar do aluno

Esta pesquisa surge a partir da inquietação dos pesquisadores, que durante a graduação desenvolveram projeto de extensão na área educacional, no âmbito do AEE, com intuito de contribuir com a escola e a comunidade, cumprindo assim os eixos estabelecidos pelo tripé universitário ensino-pesquisa-extensão.

O objetivo geral deste trabalho perpassa pela etapa de avaliação do processo terapêutico no contexto educativo, uma vez que busca **avaliar alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da *School Function Assessment* (SFA)**. Como objetivos específicos buscou-se investigar a participação e desempenho nas tarefas desenvolvidas no ambiente escolar desses alunos, além de debater o processo de inclusão educacional pela perspectiva da TO. Frente a isso, pretendeu-se revelar na prática como se dá o processo de inclusão escolar, no que diz respeito à maneira pela qual os alunos participam em suas ocupações nesse contexto, sob a ótica dos professores do AEE, utilizando a SFA.

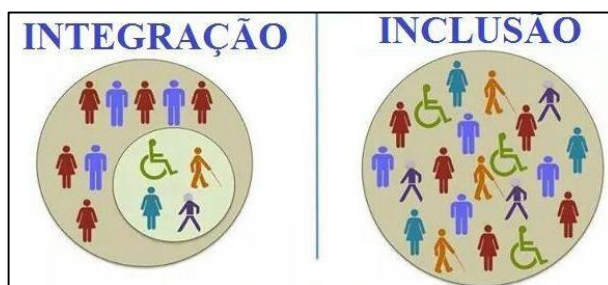
Metodologicamente, este estudo adotou o tipo de pesquisa quantitativo-descritivo-transversal, utilizando-se como instrumento o SFA, um protocolo composto de 26 escalas quantitativas divididas em 3 partes, que pode ser utilizado como instrumento avaliativo da participação ativa das atividades e tarefas funcionais da rotina escolar, visando documentar, de forma abrangente, o perfil de crianças com NEE que frequentam a escola de ensino regular, além de facilitar a comunicação e a colaboração entre profissionais que atuam com essas crianças no ambiente escolar (MELLO; MANCINI, 2011).

Para isso, este trabalho de conclusão de curso estrutura-se em 5 capítulos, apresentando-se no primeiro o percurso histórico da EI no Brasil. No segundo capítulo é abordada a perspectiva da TO no campo educacional. O terceiro capítulo caracteriza a pesquisa, descrevendo toda a metodologia utilizada no decorrer da construção deste trabalho. No capítulo 4 são apresentados os resultados e discussão dos dados obtidos na pesquisa. O quinto e último capítulo trata-se das considerações finais acerca do trabalho. Por fim encontram-se as referências utilizadas, apêndices e anexos.

1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A proposta deste capítulo é discutir a evolução do percurso histórico das políticas voltadas para a educação especial no Brasil. Para isso, é fundamental abordar a compreensão de conceitos chaves que perpassaram ao longo desse processo. Tais conceitos podem ser visualizados didaticamente na figura 1.

Figura 1 - Representação didática dos conceitos de integração e inclusão.



Fonte: Google Imagens.

A palavra integração, conforme aponta Mendes (2006), tem origem do latim *integrare*, que significava intacto, não tocado ou íntegro ao longo da história passou a ter variações de sentido, como por exemplo, fazer um conjunto ou juntar partes separadas, como aponta a figura. A integração segundo Rocha, Luiz e Zulian (2003), é compreendida como um processo de inserção social por meio do esforço pessoal do indivíduo, consistindo na integração das práticas e medidas que potencializam sua participação em atividades comuns de sua cultura.

O outro conceito a ser esclarecido é o de inclusão, que corresponde ao processo pelo qual o indivíduo é incluído de forma integral. Na escola a inclusão é dada pela inserção radical dos indivíduos independentemente de suas condições (SASSAKI, 1998). Essa prática também envolve a capacidade de entender e reconhecer o outro, conviver e compartilhar com pessoas diferentes, acolher todas as pessoas sem exceção (MANTOAM, 2003).

A partir do entendimento desses conceitos é possível percorrer o processo da educação inclusiva (EI) e compreender de melhor forma suas etapas e evoluções que possibilitaram chegar a concepção que se tem hoje. Inicialmente, a educação especial era entendida como um problema de ordem médica e passou por diversas ordens normativas. No Brasil, a preocupação com essa temática surgiu em 1854, quando Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, sem qualquer preocupação com a aprendizagem (CARDOSO, 2012).

Em seguida houve uma expansão e disseminação desse modelo assistencial com a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia em 1874, dando início à assistência médica aos

indivíduos com deficiência intelectual e a criação da Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Nesse período, convalida-se a prevalência da responsabilidade do papel educativo assumido pelas instituições filantrópicas (MENDES, 2010).

O próximo marco histórico, dá-se a partir dos reflexos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, com a adesão da política de educação para todos, aperfeiçoada em 1954, com a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), quando o ensino especial surgiu como opção para escola regular (CARDOSO, 2012).

Na década seguinte, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº. 4.024/61, que aponta o direito dos excepcionais¹ à educação, sendo preferencial o sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). A Lei Nº. 5.692, em 1971, alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, sem promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, prevalecendo o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 1971).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão do Ministério da Educação responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda que configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado, marcadas pela égide integracionista (BRASIL, 2008a).

No final da década de 80, diante de diversos movimentos sociais, instaura-se uma nova ordem democrática, pluralista e avessa a preconceitos com ênfase na dignidade da pessoa humana em sentido pleno e absoluto (CARDOSO, 2012). Assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade no acesso à escola e define ainda a educação como um direito de todos, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Impulsionada pelo marco da Constituição Federal, a década de 1990 contou com a aprovação de legislações importantes para o desenvolvimento de políticas voltadas para atenção educacional das crianças. A exemplo disso, a Lei Nº. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do

¹ Nomenclatura utilizada na primeira versão da LDBEN (BRASIL, 1961).

Adolescente (ECA), determinou aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos em rede pública, além de diversos artigos resguardando a criança e o adolescente contra toda forma de negligência, constrangimento e opressão (BRASIL, 1990).

No âmbito internacional, em 1994, a Declaração de Salamanca, pela qual se definiu políticas, princípios e práticas da educação especial, estabeleceu como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. A partir de então, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², passa a ser amplamente disseminado (ONU, 1994).

A versão da LDBEN de 1996 estabelece o AEE, gratuito aos educandos com necessidades especiais – compreendidos como aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pelo Decreto N°. 3.298 em 1999, define a educação especial como ensino complementar, a partir da LDBEN que atribui às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos educandos (BRASIL, 1999).

Em 2001, a Resolução CNE/CEB N° 2, além de criminalizar a recusa em matricular crianças com deficiência, define educação especial sendo uma modalidade da educação escolar que:

Assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Outro grande marco no contexto da EI no Brasil deu-se em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o AEE, a continuidade da escolarização, a formação

² O conceito de necessidades educacionais especiais adotado nesta pesquisa, aplica-se à crianças e jovens com deficiências sensoriais, físicas, motoras, mentais, problemas emocionais e com distúrbios de aprendizagem derivados de fatores orgânicos e/ou ambientais, necessitando de apoio diferenciado e adaptações/flexibilizações curriculares.

de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

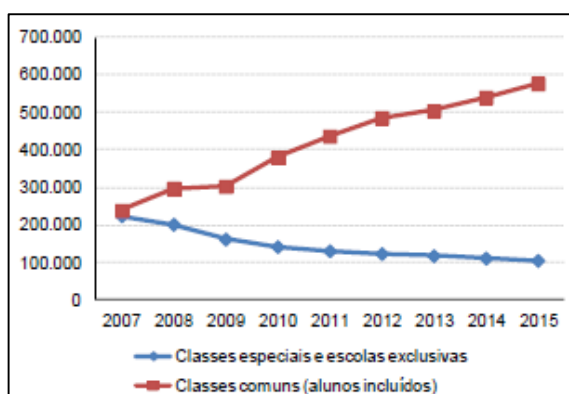
Regulamentado ainda em 2008 pelo Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008a) e definido em 2011 (BRASIL, 2011), o AEE deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino, compreendendo um conjunto de atividades e recursos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os atendimentos do AEE devem ser realizados prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, direcionados por professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009).

Todas essas modificações do panorama educacional buscam superar o conceito de integração social, para que a inclusão escolar seja de fato alcançada. A escola, ao desenvolver uma proposta de inclusão, é colocada como participante responsável pela promoção de um contexto inclusivo, devendo estar apta a receber todos os alunos, sem qualquer exceção (SILVA, 2012).

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a EI seja prioridade. Partindo dessa premissa, ocorreram mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da inclusão. Com isso, conforme aponta o gráfico 1, constata-se que a cada ano mais crianças com NEE estão sendo incluídas nas escolas (INEP, 2016).

Gráfico 1 - Educação Especial - Número de Matrículas no ensino fundamental - Brasil - 2007 - 2015



Fonte: INEP, 2016, p. 19.

A compreensão dos caminhos da inclusão no contexto escolar de forma conceitual e prática, exige a percepção de que o seu surgimento manifesta-se em decorrência do seu oposto, ou seja, a inclusão escolar só foi pensada por conta do processo de exclusão escolar pré-existente. Diante desse cenário, a implantação de todas as políticas inclusivas apresentadas deu-se pela presença da exclusão, cujas manifestações caracterizam-se por práticas discriminatórias (SOUZA, MACEDO, 2012).

Seguindo esse preceito, Kibrit (2013, p. 688) aponta que “assim como a inclusão nasce da exclusão, a igualdade nasce da diferença”. Porém, não se deve concluir que para haver inclusão seja necessário encarar todos os cidadãos como iguais, ao apontar a possibilidade da diferença e da singularidade, distanciando a conexão entre diferença e exclusão. Para a autora, é importante haver igualdade, desde que ela não negue as especificidades de cada indivíduo, inclusive no âmbito escolar.

Os próprios termos utilizados nos principais dispositivos expostos, portador de deficiência na Constituição Federal (BRASIL, 1988), pessoa com necessidades educativas especiais na Declaração de Salamanca, (ONU, 1994), educandos com necessidades especiais na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), sujeitos com necessidades educativas especiais presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), segundo Lasta e Hillesheim (2014), se instalam e se desmembram como tentativa de apagar os vestígios do outro, seu rosto, suas marcas, sua história, visto que até o próprio nome se torna impronunciável ou indefinido.

Em contrapartida, a inclusão nas escolas regulares promove a universalidade do ensino de forma eficiente, além de contribuir para a eliminação da discriminação. No entanto, para que a inclusão ocorra de fato, são necessárias mudanças no sistema e nas escolas. Nesse sentido, o sucesso de sistemas educacionais inclusivos depende do compromisso do país em adotar a legislação apropriada, oferecer uma direção política clara, desenvolver um plano nacional de ação e programar um financiamento de longo-prazo (OMS, 2012).

Entretanto, para além das alterações nas políticas públicas, muitas vezes são necessárias, conforme apontam Ghedini, Mancini e Brandão (2010), transformações e adaptações no ambiente, bem como uma postura da equipe escolar que favoreça a participação da criança nos diversos contextos/espacos da escola. Assim, a escola inclusiva deve ser um ambiente em que todos os alunos são aceitos e educados em salas de aula regular, com oportunidades adequadas às suas necessidades e habilidades, cercados pelo respeito à diversidade de cada um.

A partir dessa ideia de diversidade de público, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), prevê quatro grandes grupos em seu público alvo, a saber:

- Alunos com deficiência: àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse;
- Alunos com transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Dentro da diversidade de público esperado, para que as políticas inclusivas das escolas se concretizem, é preciso entender cada criança envolvida nesse processo. Nesse sentido, é essencial atender às demandas específicas, para então realizar o planejamento adequado das atividades que serão desenvolvidas de acordo com as necessidades de cada aluno.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem, exigindo uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Ao abranger tamanha diversidade de público, a EI inova cada vez mais, e, como qualquer proposta inovadora, a inclusão não se efetiva apenas por decreto, mas por atitudes que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade. A inclusão é um processo dinâmico, e para que se torne realmente efetivo, depende de constantes avaliações, reflexões, discussões com as práticas e vivências do meio escolar (COSTABILE, BRUNELLO, 2005).

Essa nova escola, construída sobre os alicerces das práticas inclusivas, acolhe e ensina pessoas respeitando as diferenças individuais, raciais, políticas, religiosas, sociais e/ou

culturais. Para que possa atender a diversidade de alunos dessa nova escola é preciso criar uma rede de apoio composta por pessoas que se reúnam para debater ideias, resolver problemas e compartilhar conhecimento sobre métodos, técnicas e atividades que auxiliem professores e alunos a serem bem sucedidos em seus papéis (ROCHA, LUIZ, ZULIAN, 2003).

A inserção de crianças com NEE em escolas regulares, depende da estruturação das instituições no que diz respeito ao arcabouço físico, à capacitação dos profissionais da educação, materiais adaptados e mudanças no imaginário da comunidade trazendo um novo sentido a inclusão. A inclusão escolar requer a ressignificação do papel da escola e da educação, trabalho a ser feito com pais, professores e comunidade (VAN SCHAIK, BRUNELLO, 2012).

Desse modo, atualmente compreende-se que o processo de inclusão escolar demanda de uma equipe multiprofissional para atender às necessidades de sua clientela. Nessa equipe, o terapeuta ocupacional surge como figura de suma importância para esse processo. Assim, o próximo capítulo explanará a respeito de suas principais atribuições e contribuições no processo educativo.

2 A TERAPIA OCUPACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A educação segundo Oliveira (2009) envolve os processos de ensinar e de aprender, de ajuste e adaptação, que ocorre em qualquer sociedade e grupos que a constituem. Também é responsável pela manutenção e perpetuação a partir da transposição de modos culturais de ser, estar e de agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade que, de forma contínua, orienta e conduz o indivíduo à novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades mediante o desenvolvimento integral do indivíduo, em benefício da própria pessoa, e em busca de seu protagonismo e autonomia para uma integração harmônica e construtiva com toda sociedade.

O conceito apresentado, defende uma educação para todos permeada pelas relações sociais. No campo da educação, a TO no Brasil surge com a atuação voltada para integração social, paradigma fortemente influenciado pelos serviços especializados de reabilitação, com objetivos que visavam amenizar as consequências das incapacidades dos sujeitos e sua consequente inserção no meio escolar e social (ROCHA, 2007).

O surgimento da perspectiva da EI, modalidade de inclusão dos alunos, antes segregados, na rede regular de ensino, configura-se como uma possibilidade de intervenção da TO na interface saúde e educação. Proporcionar a EI é uma missão coletiva, constituída por uma equipe multidisciplinar que visa a integração de conhecimentos para que a EI ocorra verdadeiramente, gerando benefícios aos educandos (MUNGUBA, 2011).

A base do trabalho da TO no campo da “educação especial”, assim entendida antes do advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), caracterizava-se como uma extensão da atividade clínica, que almejava a normatização do comportamento, do desempenho motor-funcional e do desenvolvimento cognitivo, atividades de apoio aos educadores com ações voltadas para o aluno com deficiência, por meio de procedimentos terapêuticos estabelecidos de acordo com o diagnóstico clínico ou psicopedagógico e avaliação do comportamento (ROCHA, 2007).

A TO pode desenvolver diversas ações no campo educacional, uma vez que compreende a educação como uma ocupação que ocorre em contextos e que é influenciada pela interação entre fatores de quem a realiza, habilidades e áreas de desempenho, distribuídas em um período de tempo, que têm um propósito, um significado, uma utilidade e que faz parte do cotidiano das pessoas ao englobar as atividades necessárias para a aprendizagem e participação no ambiente educacional (AOTA, 2014).

Para a prática da TO nesse campo, Swinth (2011) aponta que é preciso delimitar claramente os objetivos, uma vez que esses não seguem os padrões daqueles estabelecidos para abordagem clínica, afirmando que os serviços de TO no ambiente educacional são diferentes daqueles ofertados na clínica e as intervenções na escola têm foco na realização das ocupações do estudante no ambiente escolar

As intervenções da TO podem ocorrer em espaços formais e não formais da educação, que podem ser compreendidos segundo Gadotti (2005), como espaços formais, aqueles que tem objetivos claros e específicos, representados principalmente pelas escolas e universidades, e informais os que não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico, podendo ter duração variável associados à educação popular e à educação comunitária.

A atuação do profissional de TO nesse campo é pautada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), que descreve na Resolução Nº 445 (COFFITO, 2014) os Parâmetros Assistenciais Terapêuticos Ocupacionais em diversas modalidades, dentre elas na educação, afirmando que os procedimentos envolvendo ações terapêuticas ocupacionais, no ensino regular ou especial, têm em vista contribuir com o processo de ensino/aprendizado, a superação das desigualdades educacionais e a inclusão escolar, a formação para o trabalho, a promoção da participação e da cidadania de crianças, jovens, adultos e idosos.

Segundo a resolução supra citada, estes procedimentos envolvem coleta de dados, contrato terapêutico ocupacional, avaliação das áreas ocupacionais, habilidades e contextos de desempenho ocupacional, análise do ambiente escolar, avaliação ergonômica, fatores de risco ocupacional, atendimentos individuais ou em grupo, adequação do ambiente, modificações e/ou adaptações de brinquedos, material pedagógico, *layout*, objetos, mobiliários e/ou equipamentos e etc, prescrição e confecção de recursos de tecnologias assistivas (incluindo prescrição e confecção), treinamento do uso de prótese/órtese e/ou outros dispositivos industrializados/personalizados, ajuste de órteses e/ou demais dispositivos.

Rocha (2007) destaca que dentre os papéis do terapeuta ocupacional na educação, verifica-se a atuação direta com os educadores e gestores, estudantes com ou sem deficiência, com os equipamentos escolares, familiares e a comunidade. Para tal, Munguba (2011) ressalta que o terapeuta ocupacional necessita apropriar-se desse campo para compreender todos os aspectos que o compõe, desde os professores, gestores, alunos e comunidade, a fim de comunicar-se com esse universo e incluir-se nele para fazer a diferença.

Cardoso e Matsukura (2012) também afirmam em sua pesquisa que as principais ações do terapeuta ocupacional para favorecer a inclusão escolar são orientar os familiares quanto a

escola e inclusão; orientar os professores e a escola em geral; realizar atividades nos ambientes da instituição para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras; orientar a escola quanto à adequação/adaptação de espaços físicos, recursos e materiais; realizar treinamento de Atividades de Vida Diária (AVD) e orientação para essas atividades na escola regular.

Diante de tais ações, o profissional de TO torna-se fundamental na sensibilização e capacitação dos envolvidos no processo escolar: família, escola e comunidade. O terapeuta ocupacional dedica-se ao estudo do desenvolvimento humano e ao processo de aprendizagem e autonomia, é munido de experiências teórico-práticas para contribuir com a formação do aluno com deficiência (MUNGUBA, 2011).

Entende-se que toda intervenção da TO na educação está relacionada a atividades que transmitem conhecimento e informação a respeito da ocupação e resulta no alcance de comportamentos adequados, hábitos e rotinas (AOTA, 2014). Para iniciar o processo de intervenção, faz-se necessário a realização de uma avaliação do aluno e de todos os aspectos que compõem o seu ambiente escolar. Nessa avaliação é preciso que contenham os dados necessários para a elaboração do plano terapêutico, de acordo com as demandas e necessidades. Sendo assim, o processo de avaliação da TO, com ênfase no campo educacional, será abordado a seguir.

2.1 Avaliação em Terapia Ocupacional e o SFA

Na TO compreende-se que o tipo e o foco da avaliação diferem-se de acordo com o cenário de prática. Diante disso discutiremos o processo de avaliação no ambiente escolar de acordo com sua especificidade. O processo de avaliação do terapeuta ocupacional é realizado durante as interações iniciais e subsequentes, é focado em descobrir o que cliente quer e precisa fazer, determinando o que pode fazer e tem feito, assim como identificar os facilitadores e barreiras para a saúde, bem-estar e sua participação (AOTA, 2014).

Mello e Macini (2011) consideram que avaliar é examinar e formar uma ideia a respeito de algo ou alguém, o que envolve a aquisição sistemática de dados sobre o desempenho ocupacional de um cliente. Swinth (2011) afirma que esta avaliação pode ser realizada por meio de protocolos adequados e que abordam habilidades de desempenho, funções físicas, sensoriais e cognitivas do aluno, bem como através de diferentes medidas e procedimentos que ajudam o profissional a identificar os padrões de desempenho e as demandas da atividade.

Rogers e Holm (2011) afirmam que os protocolos utilizados para avaliação podem estar relacionados a pessoa/tarefa/ambiente, isoladamente ou em combinação de acordo com as demandas do cliente. Para Mello e Mancini (2011) as medidas de avaliação buscam mensurar

sistemática e objetivamente se uma pessoa está desempenhando satisfatoriamente as atividades imprescindíveis para a realização de seus papéis ocupacionais. Para formar uma opinião sobre os aspectos avaliados, faz-se necessário a combinação das informações obtidas com o conhecimento profissional e o julgamento para poder descrever o perfil ocupacional do cliente.

Os métodos de avaliação no campo educacional são orientados por dados de todos os membros da equipe, incluindo o aluno e a família, algumas dessas medidas buscam a resolução de problemas, abordando as forças e as preocupações do aluno e os fatores contextuais que possam afetar o desempenho e os resultados do aluno. Através desses métodos de avaliação também é possível identificar os padrões de desempenho e as demandas da atividade (SWINTH, 2011).

Com o resultado de uma avaliação é possível desenvolver o perfil ocupacional do aluno e trabalhar com a equipe o que é necessário para ajudar determinada necessidade do mesmo. Swinth (2011) apresenta algumas medidas e procedimentos que podem ser utilizadas na avaliação da TO em ambiente escolar, por exemplo:

- Coleta de dados para o perfil ocupacional e a análise do desempenho ocupacional: Avaliação da Função Escolar (*School Function Assessment – SFA*), Avaliação das Habilidades Motoras e de Processo - Versão Escolar (*Assesment of motor and Process Skills – School Version*) e Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (*Canadian Occupational Performance Measure – COPM*);
- Análise de desempenho com habilidades, padrões e tarefas de desempenho específicos: Escala da Avaliação da Escrita de Crianças (*Children's Hand Writing Evaluation Scale – CHES*), Avaliação da Escrita Minnesota, Teste de Habilidades de Escrita, Sistema de quantificação das Habilidades Sociais e Medida da Função Motora Grosseira (*Gross Motor Function Measure – GMFM*).

Nesta pesquisa utilizou-se a **Avaliação da Função Escolar/School Function Assessment – SFA** (ANEXO A) que consiste em um teste em formato de questionário estruturado, respondido pelos professores com objetivo de avaliar a participação global do aluno e o desempenho de atividades em tarefas funcionais específicas no ambiente escolar.

O teste foi desenvolvido para auxiliar na identificação das necessidades do aluno e avaliar os resultados alcançados pelos serviços oferecidos, avaliando o nível de participação do aluno em seis diferentes contextos escolares e seu desempenho em atividades funcionais integrantes do programa escolar, sendo dividido em três partes (participação, auxílio nas tarefas e desempenho de atividades), passando pela análise mais global da função do aluno na escola até o desempenho de atividades específicas (SILVA, 2007).

As três partes do protocolo são descritas por Coster et al. (1998) da seguinte forma:

Parte I - Participação social: Avalia o nível de participação do aluno nos principais ambientes escolares como a sala de aula, pátio de recreio/intervalo, transporte da/para a escola, banheiro/higiene, transição (deslocamento entre os diversos ambientes no interior da escola), lanche/refeição. A pontuação para cada item dos ambientes escolares segue a seguinte classificação:

- Participação extremamente limitada: pontuação 1;
- Participação em algumas atividades: pontuação 2;
- Participação em todos os aspectos com supervisão constante: pontuação 3;
- Participação em todos os aspectos com assistência ocasional: pontuação 4;
- Participação total modificada: pontuação 5;
- Participação total: pontuação 6.

Parte II - O auxílio no desempenho das tarefas: Avalia o suporte necessário, além do que é fornecido aos outros alunos, para que o aluno realize a tarefa. São avaliados os dois aspectos: a assistência de terceiros (alunos, funcionários e professores) e, a adaptação nos ambientes, equipamentos e/ou programas, tanto nas tarefas físicas quanto nas tarefas cognitivo-comportamentais.

As tarefas físicas compreendem: deslocamentos; manutenção e trocas de posição; atividades recreativas; manipulação de objetos com movimentação; uso de materiais em sala de aula; organização e limpeza; comer e beber; higiene; manuseio de roupas; subir e descer escadas; trabalhos escritos; uso de computadores e equipamentos.

As tarefas cognitivo-comportamentais compreendem as tarefas de: comunicação funcional; memória e compreensão; respeitar convenções sociais; obedecer a ordens de adultos e regras escolares; comportamento na tarefa e finalização; interação positiva com os colegas; regulação de comportamento; consciência do cuidado pessoal e segurança.

A pontuação para ambos os aspectos varia respectivamente em:

- Assistência extensiva/adaptação extensiva: pontuação 1;
- Assistência moderada/adaptação moderada: pontuação 2;
- Assistência mínima/adaptação mínima: pontuação 3;
- Nenhuma assistência/nenhuma adaptação: pontuação 4.

Parte III – Desempenho de Atividades: São avaliadas atividades específicas necessárias para a realização das tarefas do cotidiano escolar descritas no item anterior. São divididas em grupos de demanda funcional física e cognitivo-comportamental. Este item da

SFA procura avaliar detalhadamente as tarefas apontadas na parte II seguindo a pontuação que varia de 1 a 4 pontos, sendo:

- Não Desempenha – a atividade é muito difícil para o aluno, ou o profissional não pode avaliar o desempenho do estudante devido à ausência de componentes essenciais das habilidades para iniciar a atividade: pontuação 1;
- Desempenho Parcial – o aluno faz uma contribuição significativa ou se empenha na atividade, mas é incapaz de completar toda a atividade ou pode fazer somente com direção ou sugestão: pontuação 2;
- Desempenho Inconsistente – o aluno às vezes inicia e completa a atividade, mas não o faz tão consistentemente ou no nível esperado das crianças da mesma idade/série, pode pedir sugestões, direcionamento, ou ajuda para iniciar a atividade: pontuação 3;
- Desempenho Consistente – o aluno inicia e completa a atividade consistentemente quando direcionado ou no tempo apropriado, no mesmo nível esperado dos colegas da mesma idade/série: pontuação 4.

Conforme apresentado, as questões avaliadas com o protocolo SFA estão diretamente relacionadas ao desempenho e participação do indivíduo no ambiente escolar. A partir dessa característica do protocolo, esta pesquisa utilizou a abordagem da TO no processo de avaliação do sujeito no contexto escolar. Os procedimentos metodológicos seguidos nesse processo encontram-se descritos no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a caracterização da pesquisa e dos sujeitos, descrição do local em que foi realizada a pesquisa, bem como demonstração das etapas seguidas para coleta e análise dos resultados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa trata-se de um estudo transversal, com desenho descritivo de perfil quantitativo, pois utilizou-se um instrumento que avalia quantitativamente a amostra proposta a partir da obtenção de escores de pontuação referentes à aplicação do protocolo com os sujeitos da pesquisa de um objeto de estudo já estabelecido. Nesses casos, já existem conhecimentos acumulados sobre o tema e a pesquisa procura verificar somente se esse corpo de conhecimentos vale em outras situações, ainda não exploradas empiricamente utilizando métodos de pesquisa quantitativa como um protocolo de avaliação (SERAPIONI, 2000).

O estudo quantitativo, tem por objetivo quantificar dados por meio de diversas formas de coleta de informações, com o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples, como média, porcentagem e desvio padrão, até as mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros. Esse tipo de método é muito utilizado em pesquisas descritivas, nas quais procura-se descobrir e classificar a relação entre variáveis (OLIVEIRA, 2004).

O estudo transversal ocorre quando há um levantamento da população sem se ter ideia, no tempo, sobre a exposição às variáveis, como ocorre nos estudos longitudinais. Esse tipo de desenho se assemelha a um retrato instantâneo de uma amostra representativa da população. Nesses casos, é necessária uma definição concisa e clara do objetivo do estudo para diminuir as possibilidades de erro. Nesses modelos, os instrumentos de pesquisas tendem a ser mais longos e complexos, uma vez que, por meio da amostragem, os pesquisadores coletam também informações complementares ao objetivo principal da pesquisa (HADDAD, 2004).

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os professores do AEE, que responderam o instrumento (SFA) a partir do conhecimento que esses tem sobre os alunos que acompanham. A amostra consistiu em alunos entre 5 e 12 anos da Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro que são atendidos no AEE, cujos responsáveis permitiram a liberação de dados pessoais para

compor a pesquisa e a disponibilização de dados para aplicação da SFA. Assim foram admitidos os seguintes critérios de inclusão para os participantes e para a amostra:

Participantes: Professores da rede municipal de ensino de Belém, lotados na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro, que trabalhassem no AEE, aceitassem participar da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A e B);

Amostra: Alunos da Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro que são atendidos no AEE, cujo responsável permitisse a liberação de dados pessoais para compor a pesquisa e a disponibilização de dados para aplicação da SFA por parte dos professores (APÊNDICE C); ter entre 5 e 12 anos e que estivessem matriculados no ensino fundamental por conta dos critérios do protocolo utilizado.

Por consequência os critérios de exclusão foram:

Participantes: Professores da rede municipal de ensino lotados na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro que não trabalhassem no AEE. Professores que não aceitassem participar da pesquisa e assinar o TCLE;

Amostra: Alunos que não fossem atendidos no AEE ou que cujo responsável não permitisse a liberação de dados (Declaração de autorização da pesquisa) pessoais para compor a pesquisa e a não disponibilização de dados para aplicação da SFA por parte dos professores; idade e escolaridade incompatível com os critérios do protocolo utilizado.

3.3 Caracterização dos participantes e da amostra da pesquisa

Participaram do estudo 2 professores do AEE, um do turno da manhã e outro do turno da tarde. Optou-se por construir uma ficha de identificação simples dos professores (APÊNDICE D), uma vez que a SFA não coleta dados sobre formação e experiência dos mesmos. A amostra consistiu no total de 8 alunos que atenderam aos critérios de inclusão e de aplicação do protocolo. Os dados obtidos encontram-se descritos no capítulo seguinte.

3.4 Local da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leandro Pinheiro, que dispõe do AEE, na cidade de Belém-PA, no Distrito Administrativo do Guamá³. A escola possui uma SRM, onde funciona o AEE, porém, durante a etapa de coleta de

³ O município de Belém é subdividido em 8 Distritos Administrativos que agrupam bairros e /ou áreas limítrofes com densidade demográfica e funções urbanas diversificadas ou não (PMB, 1994). Segundo esta divisão, a escola em que se deu esta pesquisa está situada no Distrito Administrativo do Guamá.

dados a sala estava interditada devido a condições estruturais, por isso os professores do AEE estavam realizando o acompanhamento dos alunos em sala regular ou nos espaços da biblioteca.

Para escolha do local levou-se em consideração a localização da escola nas proximidades da universidade, bem como os eixos de pesquisa-ensino-extensão, adotados pelo plano de ações da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2010), que incentiva a produção de conhecimento com retorno de ações voltadas para atender às demandas da comunidade local.

Além disso, os pesquisadores já haviam desenvolvido um projeto de extensão nessa escola (FERREIRA, 2014), com objetivo de desenvolver ações da TO em espaços formais e não formais da educação, o que motivou o desenvolvimento da pesquisa diante da realidade observada.

3.5 Etapas da pesquisa

Levantamento bibliográfico: esta etapa foi constante ao longo da realização da pesquisa a fim de subsidiar toda a sua evolução, com a busca de referências apropriados para cada fase de realização do estudo, tal qual análise de resultados e construção do trabalho final.

Inicialmente realizou-se estudo, por meio do estado da arte, pesquisa de caráter bibliográfico, que tem o papel de mapear e discutir uma certa produção acadêmica tentando responder quais aspectos e dimensões se destacam em diferentes épocas e lugares e de que forma e em que condições estão sendo produzidas as publicações científicas de determinada área do conhecimento. Essa modalidade discute sobre o tema que o pesquisador busca investigar, referente às categorias e facetas que se caracterizam em cada trabalho e no conjunto deles de modo a fundamentar sua pesquisa (FERREIRA, 2002).

Para isso, buscou-se nas principais bases de dados de TO do Brasil, a Revista de Terapia Ocupacional da USP e Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar. Foram utilizados os seguintes descritores: deficiência, terapia ocupacional, escola e inclusão, selecionando somente artigos do período de 31 de dezembro de 2004 a 31 de dezembro de 2014. Foram encontrados 32 artigos, sendo 29 da Revista de Terapia Ocupacional da USP e 3 dos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar.

Munidos das informações trazidas pela busca das produções científicas no campo da TO em contextos educativos, encontrou-se um perfil das produções voltadas ao campo da educação concentrados no eixo centro-sul do país, com apenas uma participação de Instituição de Ensino Superior (IES) do Nordeste e nenhuma publicação para região Norte, que compreende nossa realidade. A distribuição de IES dos autores que colaboraram com a produção dos artigos foi a

seguinte: USP 17, UFSCAR 4, UNESP 4, UFMG 4, MACKENZIE 2, UFPR 2 E UNISALESIANO, UNICAMP, UFRJ, UFS, UNISO, UFTM E UNIFESP com 1 publicação cada.

A análise dos objetivos, metodologias e resultados dos estudos encontrados permitiu uma classificação temática, a qual foi organizada e apresentada no quadro 1. A seguir, encontra-se a discussão de cada categoria da classificação, construída para justificar esta pesquisa.

Quadro 1 – Classificação temática dos artigos

Categoria	Número de artigos
Inclusão escolar	4
Tecnologia assistiva	2
Políticas	1
Atuação profissional	3
Prática educativa	2
Inclusão social	2
Formação Profissional	2
Não relacionados com a pesquisa	11
Participação escolar	4
Análise de desempenho	1
Total	32

Fonte: Levantamento bibliográfico, 2014.

No que se refere aos achados da categoria **Inclusão Escolar**, De Paula e Baleotti (2011), pesquisaram as dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam com relação ao currículo, mobiliário e adaptações arquitetônicas. Através de uma entrevista semiestruturada com o professor, foram identificados componentes motores que dificultavam o acesso ao currículo. Também se salientou a importância da parceria do professor com o terapeuta ocupacional, a fim de abarcar as outras demandas do aluno. De acordo com o estudo, as dificuldades do aluno seriam reduzidas se houvessem adequações ambientais e qualificação profissional.

Ainda nessa categoria, Pelosi e Nunes (2011) avaliaram se o uso de dispositivos assistivos favorece a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral (PC). Em seu trabalho, ao investigarem o trabalho da equipe de profissionais da saúde e educação de escolas do Rio de Janeiro, constatou-se que a introdução de dispositivos assistivos favoreceu a inclusão escolar

ao propiciar melhorias em aspectos como postura e comunicação, além de promover independência nas atividades da vida escolar ao beneficiar questões como a mobilidade.

O estudo de Van Schaik e Brunello (2012) buscou conhecer as ações realizadas pelas equipes pedagógicas de escolas de um município do interior do estado de São Paulo para promover a inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos psíquicos, destacando os desafios e facilitadores desse processo. Como resultado das entrevistas realizadas com professores das escolas selecionadas, revelou-se o desenvolvimento de práticas inclusivas que abrangem a diversidade dos alunos, dentro da heterogeneidade das salas de aula, além do destaque dado à inclusão de profissionais da saúde, como o terapeuta ocupacional, para compor a equipe da escola para apoiar as ações desenvolvidas, contribuindo para a inclusão escolar.

Silva, Jurdi e Pontes (2012), ao pesquisarem a respeito das possibilidades da atuação da TO na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), utilizando entrevistas semiestruturadas com a equipe profissional envolvida no processo educativo dessas crianças, encontraram que três grupos podem receber a intervenção direta do terapeuta ocupacional: os professores, alunos e comunidade escolar, por meio de ações relacionadas aos contextos educacionais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Relacionado à **Tecnologia Assistiva (TA)**, ao relatarem a utilização de recursos de TA para auxiliar o desempenho escolar de alunos com deficiência da rede regular de ensino da cidade de São Carlos (SP), Plotegher, Emmel e da Cruz (2013), propuseram, através de ações extensionistas, a confecção e adaptação de dispositivos de TA, bem como orientação do uso para professores e responsáveis pelos alunos. Como resultado das ações, identificou-se maior desempenho escolar e melhores condições para inclusão escolar.

Rocha e Deliberato (2012) demonstraram as etapas de confecção de recursos de TA para dois alunos com PC na educação infantil. Ressaltou-se que, para a confecção dos dispositivos, é necessário à implementação de um programa com a inclusão do terapeuta ocupacional e da intervenção do professor durante as atividades na sala de aula em que o aluno está inserido.

Quanto à discussão de **Políticas**, Marins e Palhares (2007), através da capacitação de professores, buscaram gerar ações para subsidiar as políticas de inclusão, aprendizagem e permanência de pessoas com deficiência na escola a partir de um modelo de implementação de escola inclusiva. A realização das capacitações com os professores e diretores, orientações com os pais e ampliação dos serviços oferecidos pela escola culminou no aumento do número de alunos incluídos, bem como na melhoria do envolvimento escolar.

Ao discutir a **Atuação profissional** por meio dos paradigmas da educação e colaborar para a reflexão sobre a construção da TO no contexto educacional, Rocha (2007) traz que essa

é uma área recente e necessita de acompanhamento e avaliação, além de reforçar as possibilidades de contribuição da profissão nos estudos do campo educacional.

Brunello et al. (2006) descrevem o processo de implantação do Espaço Lúdico Terapêutico, apresentando a possibilidade de atuação da TO no campo social. Ainda como forma de atuação no campo social. Beisiegel (2006) encontrou a necessidade de relações sociais estabelecidas em um estudo de caso desenvolvido com adolescentes atendidos na instituição “Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida”.

Ao demonstrarem uma **Prática educativa**, Agnolon, Santos e Almeida (2006) descrevem a análise de intervenção com um grupo de idosos com dor osteomuscular e apresentam uma proposta educativa para desenvolver habilidades de autocuidado em idosos e aumentar sua capacidade funcional. As reflexões a respeito da prática levaram a crer que além das orientações posturais, outra abordagem poderia complementar os objetivos do programa.

Lima et al. (2010) desenvolveram um programa de ações educativas baseada nos conceitos de equivalência de estímulos com um grupo de treze alunos não leitores, com idade entre sete e dez anos, para verificar os efeitos na aprendizagem de leitura. No programa desenvolvido, a forma do material utilizado (objetos ou figuras) não exerceu o papel crítico. Além disso, as atividades desenvolvidas desempenharam papel motivacional que permitiu a assiduidade dos participantes.

A **Inclusão social** foi discutida por Castro e Silva (2007) ao realizarem um levantamento de espaços culturais para apresentar espaços de inclusão social por intermédio de estratégias culturais. Com a identificação dos espaços, verificou-se a configuração de um campo multidisciplinar, com ações do campo artístico, educacional, social, cultural e clínico, capaz de criar estratégias de participação e comunicação na interface da arte e promoção da saúde.

Ferreira e Oliver (2010), por meio do estudo da história de vida de quatro adultos com deficiência física adquirida, discutiram a atenção domiciliar como estratégia para favorecer a convivência de pessoas com deficiência física. Foi verificado que após a deficiência, a diminuição das relações de convivência determina a condição de envolvimento social do sujeito. Somando-se a isso, a deficiência como condição social, de acordo com a pesquisa, indica a necessidade de criação de espaços de circulação social.

No que diz respeito à **Formação profissional**, ao reunir os trabalhos apresentados no “VI Encontro Latino-americano de Escolas e docentes de Terapia Ocupacional”, Oliver et al. (2011) concluem que o evento atingiu seus objetivos, ao mobilizar pesquisadores que integram o universo acadêmico latino-americano, além de levantar alicerces importantes no que diz respeito às questões de ensino da TO tanto na graduação como na pós-graduação e pesquisa.

A pesquisa-ação realizada por Lima et al. (2009), realizada para traçar um panorama das atividades de ensino, pesquisa e extensão à comunidade como campo de práticas complexas da TO, apresentou a experiência de constituição do “Laboratório de Estudos e Pesquisa Arte e Corpo em Terapia Ocupacional” e do “Programa Permanente Composições Artísticas e Terapia Ocupacional” na Universidade de São Paulo.

Os artigos **Não relacionados com a pesquisa** enquadram-se na perspectiva da educação não-formal que se caracteriza por acontecer em espaços e com sujeitos fora da realidade escolar e conteúdista, inserindo-se em contextos diferenciados, tal como a pesquisa-ação de Baldani e Castro (2007), na qual foram discutidos os desdobramentos das ações de TO com uma criança em situação de risco social, o que possibilita a abertura de experiências compartilhadas na cidade de São Paulo. Os autores compreendem que é importante perceber a criança confiante para prosseguir sua vida, assim como a finalização do vínculo ser difícil é importante mantê-lo para impedir outros processos, riscos e produtores de vida.

O trabalho de Jurdi et al. (2006) apresentou um estudo de caso sobre a clínica desenvolvida pelo “Espaço Lúdico Terapêutico”, apontando que as instituições de assistência à pessoa com deficiência sempre trabalharam sem um ponto comum. Segundo o estudo, seria necessária reciprocidade entre todos os componentes a fim de permitir a inserção social e educacional deste grupo.

O estudo de Bontempo e Pereira (2012) verificou e analisou a produção bibliográfica em periódicos nacionais as consequências da violência na saúde mental de crianças e adolescentes vítimas de violência e concluíram que a maioria dos artigos tinha como população alvo adolescentes e que os estudos foram realizados em escolas e serviços de saúde. As consequências da violência para a saúde mental foram abordadas nos artigos de acordo com o instrumento utilizado na coleta de dados ou de acordo com o comportamento da população, também concluiu-se que os sintomas mais citados pelos autores são comportamento depressivo, ansiedade e condutas antissociais.

Reis, Barros e Uchidomari (2010) buscaram demonstrar o desenvolvimento e o crescimento da TO Social, como campo de atuação e pesquisa no meio profissional e acadêmico brasileiro. Através de uma análise qualitativa e quantitativa de trabalho apresentados nos congressos nacionais entre os anos de 1997 e 2007, conclui-se que as inovações e diferenciações metodológicas surgidas na TO se diferenciam de abordagens de caráter clínico.

Rafacho e Oliver (2010) discutem, em uma revisão na literatura, a questão da atenção aos cuidadores informais no que se refere à atenção básica em saúde. Evidenciou-se a necessidade de maiores estudos relacionados à essa temática, por se tratar de um tema

relativamente recente, além da necessidade dos profissionais se aprofundarem nos estudos existentes.

Ao investigarem o trabalho da TO junto às crianças no Brasil, o estudo de Gomes e Oliver (2010), através de um levantamento bibliográfico de artigos publicados entre 1999 e 2009 em alguns periódicos, possibilitou conhecer o panorama nacional da TO com a população infantil a partir do olhar e das estratégias de estudo escolhidas pelos autores.

Givigi, Santos e Ramos (2011) em um estudo de caso de duas crianças com PC, propuseram incluir a família no processo terapêutico de crianças com PC e analisar os efeitos dessa inclusão, os autores identificaram maior credibilidade e envolvimento da família, abrindo o diálogo e identificando respostas dos pacientes, percebendo assim a inclusão da família como essencial no processo terapêutico, inclusive abrindo na clínica um espaço de escuta.

Silva e Giardinetto (2012) através de um estudo qualitativo-descritivo, buscaram identificar a inserção, atuação e ampliação do campo de trabalho da TO no estado de São Paulo na área oncológica em contexto hospitalar, bem como identificar os Centros de Alta Complexidade em Oncologia do estado que possuem o terapeuta ocupacional como parte da equipe. O estudo revelou que nem todos os centros contam com os serviços de TO, o que sugere que a inserção do profissional nas equipes multiprofissionais desses locais ainda não é efetiva.

Sant'Anna, Blascovi-Assis e Magalhães (2008), realizaram a adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico. A primeira etapa do estudo foi a tradução dos protocolos e em seguida foi realizada a aplicação para análise de adequação cultural. Após esse processo, averiguou-se que os protocolos atendem à necessidade de instrumentos de avaliação confiáveis, sendo necessário aprofundamento de estudos para validação dos protocolos.

Soler, Rezende e Blascovi-Assis (2011) investigaram como ocorre a utilização do playground por um grupo de crianças com PC do tipo diparética espática, através de aplicação de um questionário com as mães das crianças. Concluíram que o desempenho das crianças neste tipo de ambiente pode ser benéfico ao desenvolvimento motor e social, pois proporciona estímulos vestibulares, proprioceptivos e táteis que se assemelham aos oferecidos na terapia de integração sensorial.

Bertagnoni et al. (2012) buscaram conhecer os itinerários terapêuticos de sujeitos com transtorno mental grave acompanhados em ações de saúde mental na atenção básica, a pesquisa de caráter qualitativo concluiu que os participantes se apresentam como pessoas com agravos significativos à saúde mental e física e tem a referência de cuidado na Unidade Básica de Saúde, sendo acompanhados pelas equipes da Estratégia de Saúde da Família, porém a rede de serviços

além de ser escassa é pobre em recursos e oferece serviços distantes entre si que inviabilizam o acesso dos usuários.

Discutindo a **Participação escolar**, Costabile e Brunello (2005), ao investigarem os impactos da EI no cotidiano de crianças deficientes, perceberam que a inclusão é um processo dinâmico, dependente de avaliações e reflexões constantes para que se concretize. Nesse sentido, a aplicação da entrevista com quinze famílias de crianças com deficiência intelectual e/ou distúrbios de desenvolvimento cursando até a quarta série do ensino fundamental de escolas regulares, foi fundamental para compreender como o aluno deficiente convive com crianças ditas normais.

Na revisão de literatura apresentada por Ghedini, Mancini e Brandão (2010), para analisar as evidências sobre a participação escolar da criança com deficiência física na escola regular, encontrou-se que um dos principais contribuintes que favorece essa participação são as habilidades motoras, especificamente a mobilidade. Como barreiras participativas, destaca-se a inadequação de espaço físico das escolas.

Buscando contribuir com as reflexões sobre cotidiano escolar da educação regular, Silva (2012) analisou os pensamentos e ações de profissionais envolvidos no processo de inclusão de crianças com comprometimentos motores, associados ou não com outras dificuldades. Destacou-se em seus achados a necessidade de desprendimento da condição de deficiência para valorização das possibilidades da criança e garantia de que os processos de ensino aprendizagem ocorram de modo significativo.

O estudo descritivo de Salles et al. (2010), investigou, sob ponto de vista de 26 usuários com mobilidade reduzida, se as condições arquitetônicas interferem na participação na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa identificaram que as barreiras arquitetônicas não interferem na usabilidade dos usuários.

Ao propor a **Análise de desempenho**, o estudo de Balleotti et al. (2011), realizou a Avaliação de Habilidades Motoras e de processo – Versão Escolar (*School – Version of the Assement of Motor and Process Skills School – AMPS*) com 10 crianças com deficiência física e também investigou o olhar do professor sobre a possibilidade da avaliação identificar se o desempenho da criança foi deficitário, satisfatório ou intermediário, através disto foi possível analisar o desempenho a partir da percepção de relação existente entre demandas da pessoa, da tarefa e do ambiente.

Os resultados encontrados no levantamento bibliográfico evidenciam uma grande diversidade de produção relacionada ao campo da educação no que tange tanto espaços formais,

quanto informais. Tais espaços foram abordados por diferentes pesquisadores, utilizando variadas amostras e metodologias, destacando-se as entrevistas semiestruturadas com professores ou cuidadores/pais de crianças em fase escolar. Outro aspecto levantado foi o uso da educação para o resgate social, observando-se nas pesquisas um entrelaçamento dos conceitos de inclusão social e educacional.

As duas últimas categorias apresentadas são aquelas que mais se aproximam com o propósito desta pesquisa, tanto pela utilização de protocolos específicos, quanto pela discussão centrada no processo de inclusão dado pela compreensão de como os alunos participam das atividades desenvolvidas no contexto escolar, no entanto o público do AEE e uso da SFA são diferenciais aqui adotados.

Procedimentos éticos: a pesquisa realizou-se mediante autorização prévia junto ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, sob o protocolo 52274715.0.0000.0018, aprovado em 18 de abril de 2016 com o parecer Nº 1.504.335 (ANEXO B).

A pesquisa também foi autorizada pela direção da escola (APÊNDICE E), assim como pelos professores e responsáveis pelos alunos da amostra mediante a assinatura das declarações de participação e autorização da pesquisa, bem como do TCLE (APÊNDICES A, B e C) para o prosseguimento da pesquisa com a coleta de dados.

A fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os mesmos foram nomeados como P1 e P2, no caso dos professores que responderam os formulários e A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 para os alunos que compuseram a amostra a que se referem as informações coletadas.

Pesquisa de campo: com a autorização para realização da pesquisa, os pesquisadores apresentaram o projeto e realizaram os esclarecimentos acerca dos seus objetivos aos participantes da pesquisa. Antes da aplicação do instrumento, foi realizado levantamento junto aos participantes para identificar quais alunos atendiam os critérios de inclusão da amostra. Em seguida, foi organizado o agendamento da aplicação do instrumento de avaliação conforme a disponibilidade dos participantes. A aplicação ocorreu tanto nos espaços disponibilizados pela escola, quanto em espaços externos por conta da logística organizada com os participantes para coleta dos dados, sendo necessários 2 meses para realizar esta etapa da pesquisa.

Coleta de dados: o instrumento utilizado para coleta de dados referentes à amostra dos alunos que atenderam aos critérios de inclusão foi a SFA (ANEXO A), descrita no capítulo anterior. Inicialmente o protocolo contempla informações de identificação do aluno, tais como data de nascimento, série que estuda, meios de comunicação e transporte mais utilizados,

condições que podem afetar o desempenho do aluno, entre outras informações. Em seguida, o formulário coleta informações referentes à escola, tais como o tipo de escola e características da estrutura física da escola.

Como a pesquisa avaliou somente os alunos do AEE, referente à Parte I (participação), optou-se por avaliar o contexto da Classe de Ensino Especial, que inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, como mover-se na classe, manuseio de instrumentos e materiais, rotinas de organização / limpeza, tarefas individuais e em grupo e obediência a ordens e regras e comportamento social adequado, de acordo com as normas da classe de educação especial, além dos outros cinco ambientes obrigatórios deste primeiro domínio: pátio/recreio; transporte; transições; horário da refeição/lanche e toalete.

Quanto à Parte II, que se refere ao auxílio no desempenho de tarefas, foram aplicadas todas as escalas obrigatórias das tarefas físicas e das tarefas cognitivo comportamentais. No que se refere às escalas opcionais da parte física, o instrumento orienta que seja escolhida apenas uma das tarefas entre subir/descer escadas, trabalho escrito e uso de computador/equipamentos. Assim, optou-se por escolher a avaliação do trabalho escrito, por ser a única realizada com frequência por todos os alunos avaliados.

Para a aplicação da Parte III, que avalia de forma detalhada o desempenho das mesmas atividades da Parte II, foram aplicadas todas as escalas obrigatórias das tarefas físicas e das tarefas cognitivo comportamentais, assim como no domínio anterior. Da mesma forma, no que se refere às escalas opcionais da parte física, o instrumento também orienta que seja escolhida apenas uma das tarefas entre subir/descer escadas, trabalho escrito e uso de computador/equipamentos. Pelo mesmo motivo do justificado na aplicação da Parte II, elegeu-se a avaliação do trabalho escrito.

Por fim, os professores informaram quais as adaptações utilizadas por cada um de seus alunos rotineiramente para realizar atividades funcionais, durante o período que permanece na escola, as quais são agrupadas em categorias como atividades de vida diária, arquitetura, comportamento, trabalho na sala de aula, entre outras. Nos casos em que a adaptação utilizada pelo aluno não consta na lista, essa foi registrada no campo destinado a comentários e descrições.

De forma complementar também foi construída uma ficha simples de identificação dos professores participantes para coletar informações não contempladas pelo formulário do protocolo utilizado (APÊNDICE D).

Análise dos dados: a análise dos dados obtidos pela aplicação da SFA ocorre com a transformação do escore bruto em escore de critério e desvio padrão baseadas em tabela

apropriada, onde o escore de critério é a representação no intervalo de 0 (ponto mais baixo) e 100 (o ponto mais alto). Essa padronização foi realizada nos Estados Unidos com crianças deficientes (HWANG et al., 2002), não existindo, até então, versão adaptada para as crianças brasileiras.

Dessa forma, nesta pesquisa optou-se por calcular a porcentagem do escore bruto total obtido em referência a pontuação máxima de cada uma das escalas. Com isso, a partir da coleta das informações, os pesquisadores transferiram os dados coletados pelo formulário de aplicação do protocolo para uma planilha no Excel a fim de condensar o volume de informações coletadas, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Planilha da coleta de dados

	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	TOTAL	PERCENT	MÉDIA %
PART I PARTICIPAÇÃO	64	88,89	34	100,00	36	50,00	31	41,08	40	55,56	35	51,67	64	88,89	52	100,00	73,611
Observação 5 minutos	29	80,56	24	68,57	18	50,00	31	—	20	55,56	23	51,67	32	88,89	38	100,00	68,607
Classe de ensino especial 4 minutos	35	97,22	27	75,00	18	50,00	31	86,11	20	55,56	23	51,67	32	88,89	36	100,00	80,556
PART II NÍVEL DE DESEMPENHO DE TAF	104	61,56	107	30,10	102	82,76	114	88,59	140	92,10	157	100,00	128	94,44	141	96,88	94,405
Tarefa Física - Adaptada	36	100,00	36	100,00	33	63,89	36	100,00	36	100,00	36	100,00	34	94,44	36	100,00	94,792
Tarefa Física - Adaptada	36	100,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	100
Tarefa Capacidade Motoras - Adaptada	24	66,67	23	63,89	9	25,00	27	75,00	24	66,67	36	100,00	30	83,33	33	91,67	70,558
Tarefa Capacidade Motoras - Adaptada	24	66,67	36	100,00	33	91,67	27	75,00	36	100,00	36	100,00	36	100,00	33	91,67	86,625
Subir / descer escadas - Assistência	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	#DIV/0!
Trabalho Escrito - Assistência	2	50,00	2	50,00	1	25,00	4	100,00	4	100,00	4	100,00	2	50,00	4	100,00	70,000
Trabalho Escrito - Adaptações	2	50,00	4	100,00	1	25,00	4	100,00	4	100,00	4	100,00	1	25,00	4	100,00	75
Uso de Computador / Equipamento - Assistência	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	#DIV/0!
Uso de Computador / Equipamento - Adaptações	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	—	#DIV/0!	#DIV/0!
PART III DESEMPENHO DE ATIVIDADES	1050	93,54	395	85,19	295	73,20	1003	94,08	321	75,37	1044	97,95	395	85,19	1143	86,23	88,452
Transição	76	100,00	76	100,00	68	89,47	66	86,84	76	100,00	76	100,00	72	94,74	76	100,00	96,382
Higiene - Transição de Posição	44	91,67	48	100,00	42	87,50	45	93,75	48	100,00	48	100,00	48	100,00	48	100,00	96,666
Higiene - Transição de Posição	44	100,00	44	100,00	40	90,91	44	100,00	44	100,00	44	100,00	42	95,45	44	100,00	98,295
Higiene - Transição de Posição	64	100,00	64	100,00	54	84,38	62	96,88	60	93,75	64	100,00	64	100,00	64	100,00	98,875
Higiene - Transição de Posição	36	96,00	32	82,00	32	82,00	37	97,00	34	94,00	39	100,00	34	94,00	38	95,00	94,125
Preparar Lanche	64	100,00	56	87,50	58	90,63	64	100,00	60	93,75	64	100,00	58	90,63	64	100,00	95,313
Comer e Beber	55	86,21	56	100,00	48	85,71	56	100,00	56	100,00	56	100,00	56	100,00	56	100,00	97,981
Higiene	60	100,00	56	82,33	40	66,67	60	100,00	54	90,00	60	100,00	52	86,67	60	100,00	92,000
Higiene de Posição	68	100,00	64	94,12	48	70,59	68	100,00	64	94,12	68	100,00	64	94,12	68	100,00	94,118
Subir / Descer Escadas	24	100,00	24	100,00	24	100,00	24	100,00	24	100,00	24	100,00	24	100,00	24	100,00	100
Trabalho Escrito	45	93,75	48	100,00	36	75,00	44	95,67	26	54,17	48	100,00	28	54,17	48	100,00	78,887
Uso de Computador / Equipamento	31	86,88	28	87,50	18	56,25	30	93,75	16	50,00	32	100,00	22	68,75	32	100,00	81,641
Comunicação Funcional	47	96,38	48	100,00	39	75,00	43	94,23	40	76,32	52	100,00	40	76,32	52	100,00	89,423
Higiene - Comunicação	34	85,00	38	95,00	22	55,00	40	100,00	32	80,00	40	100,00	33	82,50	40	100,00	87,500
Resposta Comunicativa - Escrita	41	85,42	34	70,93	26	54,17	43	89,58	34	70,93	48	100,00	34	70,93	45	93,75	78,427
Obdução - Ordem de Atender e Responder Escritas	59	86,33	52	86,67	40	66,67	54	90,00	44	72,33	60	100,00	54	90,00	60	100,00	88,125
Comunicação Escrita / Funcional	65	95,53	52	86,46	46	81,56	70	92,11	42	55,26	76	100,00	62	85,56	72	94,74	90,099
Interpretação Escrita	62	77,89	46	77,00	48	81,25	68	86,25	46	57,50	80	100,00	52	65,00	76	95,00	86,852
Resposta de Comunicação	38	73,17	28	58,33	28	58,33	43	89,58	28	58,33	38	79,17	32	66,67	43	89,58	72,386
Comunicação de Comunicação	40	100,00	34	85,00	26	65,00	40	100,00	20	50,00	34	85,00	38	95,00	40	100,00	94,063
Comunicação de Comunicação	36	90,00	24	60,00	20	50,00	40	100,00	18	47,50	32	80,00	28	70,00	38	95,00	78,625

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

A Parte I do protocolo é composta por 6 áreas, que podem ser pontuadas com até 6 pontos em cada uma, totalizando um máximo (M) de 36 pontos para cada escala dessa parte. Assim, se um aluno da amostra somou um total (T) de 34 pontos na escala “Classe de ensino especial”, por exemplo, quer dizer que o mesmo obteve um aproveitamento (A) de 94,4% nessa área. Tal resultado pode ser verificado com a aplicação de seguinte fórmula, que também pode ser replicada em cada uma das escalas utilizadas na Parte II e III:

$$A = \frac{100 \times T}{M}$$

Para obter a equivalência da pontuação individual e média da Parte I foram seguidas estas etapas⁴:

- Obteve-se o escore máximo bruto de cada tarefa a partir da multiplicação do número de itens de cada escala por 6 (valor máximo de pontuação de cada item);

⁴ Os procedimentos adotados foram baseados naqueles utilizados pela pesquisa de Silva (2007).

- Em seguida, foi subtraído o escore máximo pelo mínimo;
- O valor obtido pela subtração foi dividido por 6, pois a pontuação pode variar entre 1 e 6, assim o valor dessa divisão vai equivaler a cada intervalo de pontuação acrescido do escore mínimo.

Os valores encontrados com a aplicação dessas etapas são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 2 – Referência de pontuações da Parte I

Pontuação 1	Pontuação 2	Pontuação 3	Pontuação 4	Pontuação 5	Pontuação 6
6-11	11,01-16	16,01-21	21,01-26	26,01-31	31,01-36

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Em seguida, para análise da Parte II, foram calculadas as médias de cada participante em todas as escalas referentes às tarefas físicas e cognitivo/comportamentais, tanto para assistência quanto para adaptação em cada uma delas. Após o cálculo das médias individuais, as mesmas foram reagrupadas nas mesmas categorias para obtenção do desvio padrão dos resultados.

Para análise da parte III, foram adotados os seguintes procedimentos, semelhantes aos aplicados à parte I:

- Obteve-se o escore máximo bruto de cada tarefa a partir da multiplicação do número de itens de cada escala por 4 (valor máximo de pontuação de cada item);
- Em seguida, foi subtraído o escore máximo pelo mínimo;
- O valor obtido pela subtração foi dividido por 4, pois a pontuação pode variar entre 1 e 4, assim o valor dessa divisão vai equivaler a cada intervalo de pontuação acrescido do escore mínimo.

Os valores encontrados com a aplicação dessas etapas são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Valores de referência da Parte III

Escalas	Máximo	Mínimo	Máximo – mínimo	Intervalo da pontuação	Pontuação 1	Pontuação 2	Pontuação 3	Pontuação 4
Transição	76	19	57	14,25	33,25	47,5	61,75	76
Manter e Trocar de Posições	48	12	36	9	21	30	39	48
Movimentos de Recreação	44	11	33	8,25	19,25	27,5	35,75	44

(continuação)

Escalas	Máximo	Mínimo	Máximo – mínimo	Intervalo da pontuação	Pontuação 1	Pontuação 2	Pontuação 3	Pontuação 4
Manipulação com movimento	64	16	48	12	28	40	52	64
Uso de Materiais	100	25	75	18,75	43,75	62,5	81,25	100
Preparar e Limpar	64	16	48	12	28	40	52	64
Comer e Beber	56	14	42	10,5	24,5	35	45,5	56
Higiene	60	15	45	11,25	26,25	37,5	48,75	60
Manejo de Roupas	68	17	51	12,75	29,75	42,5	55,25	68
Trabalho Escrito	48	12	36	9	21	30	39	48
Comunicação Funcional	52	13	39	9,75	22,75	32,5	42,25	52
Memória e Compreensão	40	10	30	7,5	17,5	25	32,5	40
Respeitar Convenções Sociais	48	12	36	9	21	30	39	48
Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares	60	15	45	11,25	26,25	37,5	48,75	60
Comportamento na Tarefa / Finalização	76	19	57	14,25	33,25	47,5	61,75	76
Interação Positiva	80	20	60	15	35	50	65	80
Regulação do Comportamento	48	12	36	9	21	30	39	48

(conclusão)								
Escalas	Máximo	Mínimo	Máximo – mínimo	Intervalo da pontuação	Pontuação 1	Pontuação 2	Pontuação 3	Pontuação 4
Consciência do Cuidado Pessoal	40	10	30	7,5	17,5	25	32,5	40
Segurança	40	10	30	7,5	17,5	25	32,5	40

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A pontuação máxima nas partes I e III indica desempenho satisfatório e independente comparado com os alunos de mesma série, já na parte II da avaliação, a pontuação máxima indica ausência de adaptação e auxílio de terceiros. Os resultados obtidos ao seguir essas etapas são apresentados e discutidos no próximo capítulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estão dispostos a seguir a descrição dos resultados e a sua discussão. Inicialmente serão apresentados os sujeitos da pesquisa e os dados coletados a seu respeito. Em sequência foram criadas categorias de análise, sendo a primeira, referente à Parte I da SFA, a média obtida em cada uma das 6 áreas, em seguida sobre a Parte II será feita a comparação entre tarefas físicas x tarefas cognitivo comportamentais e assistência x adaptação, quanto à Parte III é apresentada a comparação entre física x cognitivo comportamental e a análise individual das áreas que apresentaram a pontuação mais baixa. Os resultados completos com as pontuações individuais de cada aluno da amostra podem ser consultados no Apêndice F.

4.1 Caracterização dos participantes e amostra da pesquisa

Participaram da pesquisa dois professores do AEE (P.1 e P.2), sendo um do turno da manhã e um do turno da tarde. Vale ressaltar que nos turnos da manhã e tarde, a escola conta apenas com esses dois professores no AEE, por isso os participantes se resumiram a tal quantitativo. No quadro 3 descreve-se o perfil profissional desses professores.

Quadro 3 – Perfil profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Padre Leandro Pinheiro

Professor	Área de formação	Tempo de formação	Especialização	Tempo de experiência na educação especial	Tempo de trabalho no AEE da escola pesquisada
P. 1	Pedagogia	20 anos	Gestão Escolar	10 anos	3 anos
P. 2	Pedagogia	9 anos	Psicopedagogia e informática da educação	8 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Percebe-se a partir desses dados que há uma diferença no tempo de formação dos dois professores, quanto ao tempo de trabalho no AEE da escola e de experiência na educação especial, esses se assemelham. Quanto à especialização, ambos possuem, porém, em áreas diferentes: gestão escolar, psicopedagogia e informática da educação.

Vale ressaltar que o professor do AEE difere-se do professor do ensino regular, a este professor específico do AEE compete:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- (BRASIL, 2009, p. 3)

Diante de tais competências exigidas, constata-se a necessidade de processos de formação continuada para que os professores consigam abranger as demandas encontradas no cotidiano do trabalho do AEE de forma integral.

O grande desafio para o professor do AEE está em garantir a inclusão com as singularidades respeitadas, trabalhadas, desenvolvidas e integradas às do grupo em que o aluno está inserido. Com o grupo, o trabalho consiste no desenvolvimento e integração às peculiaridades do indivíduo, de maneira que permitam acolhê-lo de forma adequada e construtiva (FABRÍCIO, SOUZA, GOMES, 2007).

No que diz respeito à formação e atuação do professor no AEE, a Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) prediz que para tal o professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a educação especial. Os professores da pesquisa possuem formação inicial, porém, não possuem formação específica em educação especial. Uma das possíveis justificativas para este dado pode ser a escassez dos cursos de especialização em educação especial na região.

A necessidade da qualificação do professor se dá, pois é ele quem identifica as NEE, define e implementa propostas educativas para os alunos com tais necessidades, apoia o professor da sala regular, atua no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, desenvolve estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. Para isso, o professor do AEE deve atuar em diferentes frentes: junto ao professor da sala regular; no acompanhamento de famílias; e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo do AEE (BRASIL, 2009).

No que diz respeito a amostra da pesquisa, foram coletadas informações referentes a 8 alunos que atenderam aos critérios de inclusão do protocolo utilizado, descritos anteriormente na metodologia. Nas tabelas 2 e 3 descreve-se a caracterização desses alunos a partir dos dados coletados na ficha inicial do SFA.

Tabela 2 – Caracterização da amostra

Variáveis	Amostra
	N = 8
Idade (média)	10,6
Gênero	
Masc/Fem	4(50%)/4(50%)
Desempenho acadêmico adequado	
Sim/Não	4(50%)/4(50%)
Ciclo de formação	
C1/C2/C3	2(25%)/3(37,5%)/3(37,5%)
Principais meio de comunicação	
1/2/3 ou mais	1(12,5%)/4(50%)/3(37,5%)
Principal meio de escrita	Escrita pela mão 8 (100%)
Principal meio de transporte	Andando 8 (100%)
Principal meio mobilidade	Andando sozinho 8(100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Perante os achados, percebe-se que a média de idade dos alunos é de 10,6 anos, o que justifica-se pelo critério do protocolo, que avalia alunos de até 12 anos e também pela distribuição de turnos dos alunos por idade, corroborando com o que diz a Resolução Nº 40/2011 da PMB (PMB, 2011) sobre a faixa etária dos ciclo de formação do ensino fundamental, que é de 6 a 14 anos. De acordo com o documento a composição das turmas deve ter como referência a faixa etária, a vivência e o aproveitamento escolar anterior, seguindo os ciclos de formação, que são a organização do ensino fundamental de forma contínua e sequencial, que abrange 9 anos letivos organizados da seguinte forma:

- Ciclo de formação I: duração de 3 anos, equivale ao 1º, 2º e 3º ano;
- Ciclo de formação II: duração de 2 anos, equivale ao 4º e 5º ano;
- Ciclo de formação III: duração de 2 anos, equivale ao 6º e 7º ano;
- Ciclo de formação IV: duração de 2 anos, equivale ao 8º e 9º ano.

Os alunos da amostra encontram-se no I, II e III ciclo de formação, que compreendem do 1º ao 7º ano, sendo 25% do ciclo I, 37,5% do ciclo II e 37,5% do ciclo III. Os dados apontam uma correspondência com a forma como os ciclos são inseridos na escola pesquisada, sendo os

iniciais ministrados no turno da manhã, os intermediários no turno da tarde e os finais no turno da noite. Dessa forma, como nenhum dos alunos acompanhados pelo AEE matriculados no último turno atendeu aos critérios de inclusão do protocolo, não houveram resultados referentes aos alunos dos ciclos finais por conta da idade limite do protocolo utilizado.

Quanto ao gênero, constatou-se um equilíbrio, sendo 50% do gênero masculino e 50% do gênero feminino. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, 50% dos alunos apresentam o desempenho adequado e 50% não apresentam, de acordo com os professores. Essas informações remetem a um perfil comparativo, embora que não foi objetivo desta pesquisa realizar comparações entre populações a partir de parâmetros de gênero e desempenho acadêmico.

Sobre o principal meio de mobilidade dos alunos 100% se locomovem andando sozinhos, não necessitam de auxílio. Quanto ao transporte até a escola 100% dos alunos chegam andando, o que pode ser justificado pela proximidade de suas casas à escola. Como principal meio de escrita, 100% dos alunos utilizam escrita pela mão. Ambas informações se confirmam pela ausência de deficiências físicas nos alunos.

A respeito do principal meio de comunicação utilizado pelos alunos 12,5% utilizam apenas um meio, 50% utilizam 2 meios e 37,5% usam 3 ou mais meios de comunicação. Sendo o meio de comunicação comum a todos o verbal, tanto receptivo quanto expressivo.

Tabela 3 – Distribuição das ocorrências de diagnósticos da amostra

Diagnóstico (laudo)	Ocorrências N = 12⁵
Distúrbio da atividade e da atenção	4/(33,32%)/(A1, A2, A5, A6)
Transtorno específico de desenvolvimento	2/(16,66%)/(A1, A3)
Epilepsia	2/(16,66%)/(A3, A4)
Transtorno de desenvolvimento de habilidades escolares	2/(16,66%)/(A5, A8)
Transtorno afetivo bipolar	1/(8,33%)/(A4)
Distúrbio do Processamento Auditivo (DPA)	1/(8,33%)/(A7)

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O diagnóstico mais presente foi o distúrbio da atividade e da atenção (A1, A2, A5, A6). Esse grupo de transtornos é caracterizado por início precoce (frequentemente até os cinco primeiros anos de vida), nos quais os sujeitos acometidos apresentam falta de perseverança nas

⁵ N de ocorrências superior ao N da amostra, pois 4 alunos apresentam 2 diagnósticos associados.

atividades que exigem um envolvimento cognitivo e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Tais transtornos podem acompanhar-se de outras anomalias, acompanhando frequentemente um déficit cognitivo ou um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima. Estão incluídos nessa categoria: síndrome de déficit da atenção com hiperatividade, TDAH, transtorno de hiperatividade e déficit da atenção. (OMS, 1993).

Foram registradas duas ocorrências de transtornos específicos de desenvolvimento (A1 e A3), categoria que agrupa transtornos que apresentam ao mesmo tempo sinais de um transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades escolares, e das funções motoras, mas sem a predominância suficiente de elementos para constituir o diagnóstico principal (SHEVELL et al., 2005).

Outras duas ocorrências encontradas foram de epilepsia (A3, A4). A epilepsia é um distúrbio crônico caracterizado pela presença de crises recorrentes que se repetem no tempo, sendo resultantes de uma descarga excessiva de neurônios em determinada área do encéfalo. Entre outros critérios, a confirmação do diagnóstico requer a ocorrência de pelo menos uma crise epilética. É uma desordem muito comum na infância, afetando, aproximadamente, de 5 a 10 crianças em cada 1.000 (FISHER et al., 2005).

Os resultados também indicaram duas ocorrências de transtorno de desenvolvimento das habilidades escolares (A5, A8). Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, segundo o CID-10 (OMS, 1993), são compostos por grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares que não são resultado direto de outros transtornos, como o retardo mental, os déficits neurológicos grosseiros, os problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou as perturbações emocionais, mesmo que ocorram simultaneamente com essas condições.

O transtorno afetivo bipolar obteve uma ocorrência (A4). O transtorno afetivo é um dos tipos mais graves de doença mental, caracterizado pela presença de episódios alternados de humor (mania/hipomania e depressão), que variam em intensidade, duração e frequência. Além dos episódios clássicos de mania, hipomania e depressão, há ainda aqueles mistos, ou seja, episódios nos quais ocorrem sintomas tanto característicos das fases de mania/hipomania, como da fase depressiva. Um indicador da gravidade do episódio nas diferentes fases da doença é a ocorrência de sintomas psicóticos, que podem indicar a cronicidade da doença conforme sua ocorrência (ROCCA, LAFER, 2006).

Também houve uma ocorrência de DPA (A7), caracterizado pela alteração em um ou mais mecanismos ou processos do sistema auditivo responsáveis por diversos fenômenos comportamentais, tais como, localização e lateralização sonora; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, incluindo resolução, mascaramento, integração e ordenação temporal; desempenho auditivo na presença de sinais competitivos e desempenho auditivo com sinais acústicos degradados (ASHA, 1996).

Como visto, os diagnósticos apresentados pelos alunos acarretam interferências de diversas ordens no processo de ensino-aprendizagem, seja pelas dificuldades de acompanhamento do conteúdo ministrado na sala regular, ou por conta das próprias características dos quadros diagnósticos, o que exige, conseqüentemente, um processo de avaliação amplo para auxiliar no desenvolvimento de estratégias que podem ser utilizadas para facilitar esta interação, promovendo assim a inclusão escolar.

4.2 Resultados SFA Parte I

A tabela a seguir apresenta as pontuações dos alunos da amostra e a média das 6 áreas da Parte I do protocolo obtidas por meio da pontuação. Diante dos dados apresentados, verifica-se que a categoria “Transporte” obteve a menor média de pontuação. Referente às pontuações individuais, 50% dos alunos atingiram pontuações equivalentes a participação total, 25% participação total modificada e 25% participação em todos os aspectos com assistência ocasional.

Tabela 4 – Pontuação nas escalas da Parte I

Escala	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Média
Classe de ensino especial	6	6	3	4	3	6	6	6	5
Pátio/recreio	6	3	3	4	4	6	6	6	4,75
Transporte	3	4	3	6	3	3	3	6	3,875
Transições	6	3	3	6	2	6	6	6	4,75
Hora da refeição/lanche	6	6	3	5	4	6	6	6	5,25
Toalete	6	5	3	6	4	6	5	6	5,125
Total	33*	27**	18***	31**	20***	33*	32*	36*	28,75

* equivalente à pontuação 6 (quadro 2); ** equivalente à pontuação 5 (quadro 2); *** equivalente à pontuação 3 (quadro 2).

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Segundo o formulário do protocolo, entende-se por transporte: ir e voltar da escola sob qualquer condição (como mau tempo e tráfego) usando um ou mais métodos (ônibus, carro, van, andando). Inclui transferências do e para os veículos, entrar e sair da escola e manter comportamento social apropriado enquanto está no veículo, bem como dentro e fora da escola (COSTER et al., 1998).

Desse modo, acredita-se que essa pontuação esteja relacionada às características e interações dos diagnósticos dos alunos que obtiveram menor pontuação. Além disso, essa tarefa envolve aspectos que implicam na necessidade de cuidados especiais, no que se refere ao deslocamento seguro. Também pode ter contribuído na pontuação as questões relacionadas ao comportamento social apropriado. As demais áreas possuem maior ênfase em tarefas que envolvem diretamente o desempenho físico, as quais obtiveram melhores resultados pela ausência de deficiências físicas nos alunos.

4.3 Resultados SFA Parte II

A Parte II da SFA tem o propósito de esclarecer a forma de participação nos ambientes escolares. A pontuação do desempenho para cada item da avaliação nesse quesito varia de 1(mínimo) a 4 (máximo) em cada uma das áreas avaliadas. A pontuação máxima indica ausência de assistência de terceiros e ausência de adaptações enquanto que a pontuação mínima indica assistência extensiva e adaptação extensiva. Os resultados encontrados com a aplicação das escalas da Parte II estão expressos na tabela 5.

Tabela 5– Resultados Parte II

Escalas	Total máximo	Média	Média (%)	Desvio padrão
Tarefas físicas – assistência	36	34,125	94,79167	4,549333
Tarefas físicas – adaptações	36	36	100	0
Tarefas cognitivo /comportamentais – assistência	36	25,75	71,52778	8,20714
Tarefas cognitivo /comportamentais – adaptações	36	32,625	90,625	4,657943
Trabalho escrito – assistência	4	2,875	71,875	1,246423
Trabalho escrito – adaptações	4	3	75	1,414214

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A análise da média da porcentagem, obtida pela relação entre a média da pontuação dos alunos com o total máximo da pontuação, demonstra que em todos os casos as pontuações de assistência foram inferiores às pontuações das adaptações. Além disso, verifica-se pontuações superiores nas tarefas físicas quando comparadas às cognitivo/comportamentais.

No estudo realizado por Silva (2007), que teve como amostra apenas crianças com PC, também houve diferença nos níveis de assistência e adaptação entre as tarefas físicas e cognitivo/comportamental. No entanto, as assistências eram necessárias para a realização das tarefas físicas, pois a PC se refere a uma condição predominantemente de comprometimento físico, diferentemente do que foi encontrado nesta pesquisa.

Quanto a diferença de pontuação entre assistência e adaptação, verifica-se que a pontuação mais alta nas adaptações revela que essas não são utilizadas, mas questiona-se a necessidade do uso dessas, uma vez que todos os alunos apresentam algum tipo de comprometimento, visto que estes são público do AEE, destinado à prestar assistência educacional para crianças com algum tipo de NEE e poderiam ser ainda mais beneficiados com maior uso de adaptações.

Por essa vertente, a avaliação demonstrou que, apesar de um bom nível de desempenho dos alunos, apontado pela alta pontuação na assistência, existem áreas que poderiam ser melhor abordadas pelo trabalho dos professores através do uso de estratégias educacionais, como o uso de adaptações. Esse trabalho pode ser feito em parceria com o terapeuta ocupacional, uma vez que esse é habilitado, conforme a Resolução N° 445 (COFFITO, 2014), a desenvolver modificações e ou adaptações de brinquedos, material pedagógico, mobiliário, entre outros recursos que sejam necessários para promover o processo de inclusão escolar.

Como o SFA categoriza as tarefas avaliadas em dois grandes grupos, tarefas físicas e tarefas cognitivo/comportamentais, a avaliação do uso de adaptações também segue este parâmetro. No primeiro grupo, conforme aponta o formulário de aplicação do protocolo, estariam adaptações relacionadas ao uso de instrumentos para auxiliar a execução de AVD's no espaço escolar, enquanto que o segundo envolve implementação de currículo alternativo, materiais modificados, tempo aumentado, forma da avaliação alternativa, entre outros.

Mediante essa análise, os escores mais significativos atribuídos às tarefas físicas indicam maior uso de adaptações nas tarefas cognitivo/comportamentais, conforme aponta o quadro 4, que agrupa as adaptações utilizadas pelos alunos, conforme indicação dos professores.

Quadro 4 – Adaptações utilizadas pelos alunos da amostra.

Aluno	Adaptação
A1	Aumento do tempo para realização de atividades (comportamento); currículo alternativo, materiais alternativos/modificados, procedimentos alternativos/modificados, tempo aumentado, objetivos/expectativas, formas de avaliação alternativa/modificada, uso de cadernos ou listas (cognitivo)
A2	Não utiliza
A3	Auxílio para vestir (atividade de vida diária); constante feedback e monitoramento, aumento do tempo para realização das atividades (comportamento); currículo alternativo, repetição ou prática adicional, tempo aumentado, forma de avaliação alternativa/modificada, envolvimento de outro colega (cognitivo)
A4	Constante feedback e monitoramento, aumento do tempo para realização das atividades, uso de reforço (comportamento), repetição ou prática adicional (cognitivo)
A5	Constante feedback e monitoramento, aumento do tempo para realização das atividades e uso de reforço (comportamento); currículo alternativo, tempo aumentado, forma de avaliação alternativa/modificada (cognitivo)
A6	Aumento do tempo para realização de atividades (comportamento); tempo aumentado (cognitivo)
A7	Local separado para o indivíduo, modificação da sala de aula (arquitetura); currículo alternativo, tempo aumentado, forma de avaliação alternativa/modificada (cognitivo)
A8	Não utiliza

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

4.4 Resultados SFA Parte III

A última parte do protocolo aborda de forma mais detalhada as mesmas tarefas físicas e cognitivo/comportamentais abordadas de forma geral na Parte II. Assim, as escalas que avaliam o desempenho nas tarefas físicas apresentam um componente físico significativo e enfatizam o desempenho do aluno. Em contrapartida, as escalas das tarefas cognitivo/comportamentais envolvem componentes social, comportamental e cognitivo. Na tabela 6 estão agrupados os resultados referentes à aplicação das escalas da Parte III.

Tabela 6 – Resultados gerais da Parte III

Escalas	Total máximo	Média	Média (%)	Desvio padrão
Transição^f	76	73,25	96,38158	4,131759
Manter e trocar de posições^f	48	46,375	96,61458	2,386719
Movimentos de recreação^f	44	43,25	98,29545	1,488048
Manipulação com movimento^f	64	62	96,875	3,545621

(continuação)

Escalas	Total máximo	Média	Média (%)	Desvio padrão
Uso de materiais^f	100	94,125	94,125	5,514591
Preparar e limpar^f	64	61	95,3125	3,380617
Comer e beber^f	56	54,875	97,99107	2,799872
Higiene^f	60	55,25	92,08333	6,923046
Manejo de roupas^f	68	64	94,11765	6,761234
Trabalho escrito^f	48	38*	79,16667	9,456668
Comunicação funcional^c	52	46,5	87,73585	4,928054
Memória e compreensão^c	40	34,875	87,1875	6,174545
Respeitar convenções sociais^c	48	38,125*	79,42708	7,318031
Obedecer ordens de adultos e regras escolares^c	60	52,875	88,125	7,434235
Comportamento na tarefa / finalização^c	76	60,875*	80,09868	12,27585
Interação positiva^c	80	60*	75	13,72172
Regulação do comportamento^c	48	34,75*	72,39583	6,562883
Consciência do cuidado pessoal^c	40	33,625	84,0625	7,443837
Segurança^c	40	29,25*	73,125	8,293715

^f tarefas físicas; ^c tarefas cognitivo/comportamentais; * equivalente à pontuação 3 (tabela 1).

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nota-se, a partir dos resultados expressos na tabela acima, que houve diferença no desempenho da amostra ao comparar as tarefas físicas com as cognitivo/comportamentais. De acordo com a classificação da pontuação obtida pelas médias dos participantes (tabela 1), dentre todas as tarefas físicas a única que apresentou como resultado final desempenho inconsistente foi a escala trabalho escrito, enquanto que, dentre as tarefas cognitivo/comportamentais as tarefas respeitar convenções sociais, comportamento na tarefa/finalização, interação positiva, regulação do comportamento e segurança também apresentaram o escore de referência 3 – desempenho inconsistente.

Além disso, foram observados índices altos de desvio padrão nas 6 categorias destacadas, ressaltando a necessidade de uma análise individual da pontuação para averiguar a

discrepância dos dados obtidos. Essa análise pode ser visualizada pela interpretação da seguinte tabela:

Tabela 7 – Resultados individuais da Parte III: tarefas com média de referência de pontuação 3

Escalas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Trabalho escrito^f	45	31*	36*	44	26**	48	26**	48
Respeitar convenções sociais^c	41	34*	26**	43	34*	48	34*	45
Comportamento na tarefa / finalização^c	65	52*	48*	70	42**	76	62	72
Interação positiva^c	62*	46**	49**	69	46**	80	52*	76
Regulação do comportamento^c	38*	28**	28**	43	28**	38*	32*	43
Segurança^c	36	24**	20**	40	19**	32*	25**	38

^f tarefas físicas; ^c tarefas cognitivo/comportamentais; * equivalente à pontuação 3 (tabela 1); ** equivalente à pontuação 2 (tabela 1).

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Referente ao trabalho escrito, que corresponde a produzir 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, A2 e A3 (25%) ficaram na faixa de pontuação 3 (desempenho inconsistente), A5 e A7 (25%) obtiveram pontuação abaixo da média apresentada pela tabela 6, assumindo a classificação de desempenho parcial dada pela faixa de pontuação 2. O restante da amostra (50%), obteve escore equivalente à pontuação 4 (desempenho consistente).

Na tarefa respeitar convenções sociais, A2, A5 e A7 (37,5%) obtiveram desempenho inconsistente, A3 ficou classificado com desempenho parcial e os demais alunos (50%) apresentou desempenho consistente. Nessa tarefa, espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada, na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções, considerando erros não intencionais; usar linguagem apropriada.

Concernente ao comportamento na tarefa/finalização, indicado pelo protocolo como habilidade de manter atenção e concentração em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda;

modificar a abordagem de tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (feedback) ou falha, os resultados indicam a seguinte pontuação, respectivamente: 5 alunos (A1, A4, A6, A7 e A8) desempenho consistente, 2 alunos (A2 e A3) desempenho inconsistente e 1 aluno (A5) desempenho parcial.

A pontuação da tarefa interação positiva ficou distribuída da seguinte forma: os alunos A4, A6 e A8 atingiram desempenho consistente; A1 e A7 desempenho inconsistente; A2, A3 e A5 desempenho parcial. Essa tarefa compreende 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 de voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.

Quanto à regulação do comportamento, tarefa descrita 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 auto estimulação, houve maior número de alunos com desempenho abaixo do esperado dos colegas da mesma idade/série, com apenas 2 alunos que apresentaram desempenho consistente. As demais pontuações foram as seguintes: desempenho inconsistente e desempenho parcial, com 3 alunos cada.

A última tarefa analisada do protocolo, segurança, é compreendida com desempenho esperado quando o aluno demonstra cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regula a alimentação para evitar engasgar; não leva à boca materiais não comestíveis; evita situações perigosas no pátio; informa sobre acidentes e responde a sinal de emergência já estabelecido. Nessa tarefa, 50% dos alunos (A2, A3, A5 e A7) obtiveram desempenho parcial, 1 aluno (A5) apresentou desempenho inconsistente e os demais (A1, A4 e A8) atingiram desempenho consistente.

Acredita-se que as características dos diagnósticos dos alunos, analisados de forma individual ou coletiva, influenciaram a predominância do pior desempenho nas tarefas cognitivo/comportamentais. No TDAH, incluído nessa categoria, que pode ser definido como uma síndrome neurocomportamental caracterizada por padrões de desatenção ou hiperatividade (APA, 2002), a dificuldade de sustentar a atenção é um dos sintomas mais prevalentes. Como o TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade, muitas vezes as crianças que apresentam suas características, são socialmente percebidas como indisciplinadas, pela própria dificuldade de atentar e de seguir regras (CUNHA et al., 2015).

Na idade escolar, o TDAH, principal distúrbio da atividade e da atenção de crianças nessa fase, se associa à possibilidade de baixo desempenho escolar com comportamento antissocial frequente. Para esse público, adotar medidas simples, como possibilitar ao aluno sentar-se próximo à professora, ser inserido em turmas pequenas, salas com o menor grau de detalhes que possam dispersar sua atenção, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas podem ter resultados satisfatórios (ARAÚJO, 2002).

Devido à alta frequência de epilepsia na idade escolar, muitas crianças com epilepsia apresentam dificuldades escolares, que podem ser relacionadas à própria epilepsia (idade de início, frequência, tipo de síndrome epiléptica e etiologia, grau de controle das crises, natureza da medicação utilizada) e à qualidade de instrução (baixa expectativa dos pais e professores quanto ao sucesso da criança, rejeição dos mestres à ela e sua baixa autoestima), além da frequente associação com graves transtornos mentais e de comportamento na criança, sendo os mais comuns: a impulsividade, o transtorno de déficit de atenção, a hiperatividade, os transtornos de conduta e os transtornos do humor (VALENTE et al., 2004).

Segundo Martins, Pinheiro e Blasi (2008), por acarretar a dificuldade na interpretação dos padrões sonoros, o DPA pode, conseqüentemente, ocasionar prejuízos na compreensão das informações, alterações no comportamento e, em decorrência desses fatores, o fracasso escolar.

Referente aos transtornos afetivos, incluindo o bipolar, estes interferem na vida da criança e do adolescente, prejudicando de modo importante seu rendimento escolar e seu relacionamento familiar e social, com baixa auto-estima, ansiedade, insônia, queixas somáticas, inapetência, cansaço e perda dos interesses habituais como esporte e lazer, podendo levar ao fracasso escolar ou piora do desempenho escolar por conta de fatores como o aumento de distraibilidade e a dificuldade de memorização. (LEE, CURATOLO, FRIEDRICH, 2000).

Nos casos de transtornos de desenvolvimento de habilidades escolares e transtorno específico de desenvolvimento, incluídos na categoria geral de transtornos do desenvolvimento psicológico (OMS, 1993), fatores biológicos, os quais interagem com fatores não biológicos podem resultar atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola (NUTTI, 2003).

Com esses resultados, acredita-se que a caracterização da amostra desta pesquisa cooperou para ressaltar as diferenças encontradas no desempenho das tarefas cognitivo/comportamentais sobre as tarefas físicas. Além disso, a ocorrência dos diagnósticos associados também pode ter contribuído para um maior acometimento nas questões cognitivo comportamentais.

No entanto, conforme abordado e discutido anteriormente, a base da EI, cenário principal desta pesquisa, está centrada numa proposta de inserção total e incondicional, onde espera-se que a escola se transforme e se adapte às necessidades dos alunos, sejam elas físicas, cognitivas, comportamentais, curriculares, ou qualquer outra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pretendeu avaliar alunos do AEE utilizando a SFA, através de um estudo quantitativo/descritivo/transversal. Buscou-se ainda discutir o processo de inclusão pela perspectiva da TO. O estudo contou com a participação de 2 professores do AEE e uma amostra de 8 alunos com diferentes diagnósticos e de idade variáveis entre 9 e 12 anos. O projeto inicial contava em avaliar apenas alunos com deficiência porém, ao adentrar no campo de pesquisa constatou-se um cenário diferente do esperado, uma vez que nenhum dos alunos matriculados no AEE estão nessa categoria.

O instrumento escolhido também serviu como critério de seleção dos participantes, uma vez que este determina a idade dos avaliados. A SFA é uma avaliação completa e que permite uma análise geral do aluno, dando ao profissional a oportunidade de ter uma visão ampla das principais demandas desse em todas as áreas que compõe o ambiente escolar. O protocolo apresenta-se de forma extensa, necessitando de tempo para aplicação, porém a forma como é estruturado permite uma fácil aplicação.

Como o protocolo utilizado não é validado no Brasil, esta pesquisa pode unir-se à outras que já utilizaram o protocolo a fim de fomentar a necessidade de validação do instrumento no país, uma vez que este apresenta benefícios para área por proporcionar uma forma abrangente de avaliação do aluno, podendo também auxiliar nas outras etapas do processo de intervenção, como na elaboração dos objetivos, não somente terapêuticos, mas também pedagógicos junto à toda equipe escolar.

Este estudo revelou, por meio da avaliação utilizando o SFA, que faz-se necessário repensar práticas e políticas voltadas para a EI, pois observa-se que nas políticas e meios científicos relacionados à este campo, a população deste estudo é citada dentro do que se descreve no termo “entre outros” na apresentação do público alvo. Ou seja, é necessário voltar a atenção para todos os públicos que apresentam NEE, haja vista que muito se fala sobre a prática volta principalmente para deficiência física, que demanda adaptações ambientais, de materiais, emprego de tecnologias assistivas, entre outras.

Vale ressaltar que alunos como os da amostra desta pesquisa, que não apresentam demandas essencialmente de componente físicos, também necessitam de adaptações. Para que essas sejam implementadas, compreende-se que o terapeuta ocupacional é um importante facilitador, por se tratar de sua competência, o que revela um dos muitos benefícios que o profissional pode trazer ao compor a equipe escolar, atuando não somente com alunos, mas em conjunto com os professores, dando a eles suporte no processo de inclusão. Entretanto, por

conta da ausência de um terapeuta ocupacional no quadro efetivo de profissionais, essa realidade não condiz com o que foi encontrado no local da pesquisa.

Percebe-se também que alunos que apresentam diagnósticos semelhantes aos da amostra desta pesquisa, apresentam alterações e dificuldades no que diz respeito aos aspectos cognitivos/comportamentais. Destaca-se que isso interfere na participação escolar desses alunos em vários espaços escolares e nas diversas relações que são construídas na escola, o que pode também afetar o desenvolvimento social desses alunos.

Compreende-se que o terapeuta ocupacional, no âmbito escolar, pode inserir-se de forma complementar à equipe de educação, por contribuir com todas as suas habilidades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem por meio de métodos avaliativos que abrangem o aluno de forma holística, como a SFA, apontando sua participação e desempenho nas diversas atividades do contexto escolar.

Acredita-se que a pesquisa vem a contribuir com a comunidade por meio da melhoria do AEE a partir da avaliação integralizada da TO. Para os alunos do AEE a pesquisa aponta melhorias no processo de ensino-aprendizado por meio da reflexão das suas principais capacidades e dificuldades reveladas na avaliação. Dessa forma, entende-se que a pesquisa contribui com o envolvimento escolar dos sujeitos investigados, a partir dos achados sobre sua participação, promovendo facilitadores da ocupação no espaço escolar.

Cientificamente esta pesquisa acrescenta na produção e fundamentação do campo educacional na TO e contribui na difusão de possibilidades de ações neste campo. Este trabalho favoreceu a produção de conhecimento e o desenvolvimento do ser pesquisador, além de explicar como a TO pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE.

Espera-se que esta pesquisa também possa despertar os profissionais que compõe a EI, no sentido de demonstrar que é possível aprimorar o trabalho já desenvolvido a partir de parcerias que oportunizem a inclusão dos alunos com qualquer tipo de NEE, bem como direcione novos terapeutas ocupacionais para área, a fim de contribuir tanto com a comunidade, quanto com o meio científico, cooperando consequentemente com este campo em ascensão na TO.

REFERÊNCIAS

- AGNOLON, M. C.; SANTOS, S. S.; ALMEIDA, M. H. M. Grupo de orientação postural a idosos com dor osteomuscular: estabelecendo relações entre teoria e prática. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 17, n. 2, p. 80-86. 2006.
- AOTA. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. In: **The American Journal of Occupational Therapy**, v.68. (Suppl.1). 2014.
- APA. **DSM-IV**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: 4ª ed. Texto Revisado. Washington, DC. 2002.
- ARAÚJO, A. P. Q. C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J Pediatr**, 2002, v. 78 (Supl.1), p. S104-S110. 2002.
- ASHA. Central auditory processing: current status of research and implications for clinical practice. **Am. J. Audiol.**, v. 5, n. 2, p. 41-54. 1996.
- BALDANI A. C.; CASTRO E. D. Construindo espaços de habitar: ações de terapia ocupacional com uma criança em situação de risco social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 18, n. 1, p. 1-10. 2007.
- BALEOTTI, L. R. et al. Percepção de professores sobre a avaliação de habilidades motoras e de processo – versão escolar aplicada aos alunos com deficiência física. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 1-9. 2011.
- BEISIEGEL, M. M. A instituição de passagem e a passagem institucional: construindo o laço na adolescência. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 17, n. 1, p. 33-36. 2006.
- BERTAGNONI, L. et al. Núcleo de Apoio à Saúde da Família e Saúde Mental: itinerários terapêuticos de usuários acompanhados em duas Unidades Básicas de Saúde. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 2, p. 153-162. 2012.
- BONTEMPO, K. S.; PEREIRA, A. R. Saúde mental de crianças e adolescentes vítimas de violência: uma revisão crítica da literatura. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 2, p. 130-136. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 outubro de 2009**, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, CNE/CEB. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20

de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. 2008a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**, Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRUNELLO, M. I. B. et al. A criação de um espaço para a existência: o Espaço Lúdico Terapêutico. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 17, n. 1, p. 4- 9. 2006.

CARDOSO, A. S. A educação especial e inclusiva na perspectiva da dignidade humana. **Em tempo**, v. 11, p. 11-26. 2012.

CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 1, p. 7-15. 2012.

CASTRO, E. D. de; SILVA, D. de M. Atos e fatos de cultura: territórios das práticas, interdisciplinaridade e as ações na interface da arte e promoção da saúde. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.18, n. 3, p. 102-112. 2007.

COFFITO. **Resolução n. 445 de 26 de abril de 2014**. Altera a Resolução-COFFITO nº 418/2011, que fixa e estabelece os Parâmetros Assistenciais Terapêuticos Ocupacionais nas diversas modalidades prestadas pelo Terapeuta Ocupacional. Disponível em: <<http://coffito.gov.br/nsite/?s=445&cat=14>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 16, n. 3, p. 124-130. 2005.

COSTER; W. J. et al. **School Function Assessment: User's Manual**. San Antonio, TX: Therapy Skill Builders, 1998.

CUNHA, V. L. O. et al. Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. **Rev. CEFAC**. v. 15, n. 1, p. 40-50. 2015.

DE PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, P. L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v. 19, n.1, p. 53-69. 2011.

FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; GOMES, E. E. A. S. Perfil do professor inclusivo. **Rev. Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 117-125. 2007.

FERREIRA, C. B. **A Terapia Ocupacional em contextos educativos**. Pró-Reitoria de Extensão - Diretoria de Programas e Projetos, 2014.

FERREIRA, N.S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 79, p. 257-272. 2002.

FERREIRA, T. G.; OLIVER, F. C. A atenção domiciliar como estratégia para ampliação das relações de convivência de pessoas com deficiências físicas. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 3, p. 189-197. 2010.

FISHER, R. S. et al. Epileptic seizures and epilepsy: definitions proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy. **Epilepsia**. v. 46, n. 4, p. 470-472. 2005.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, 18 au 22 octobre. 2005.

GHEDINI, L. S. L.; MANCINI, M. C.; BRANDÃO, M. de B. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular- Revisão de Literatura. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 1-9. 2010.

GIVIGI, R. C. N.; SANTOS, A. S.; RAMOS, G. O. Um novo olhar sobre participação da família no processo terapêutico. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 3, p. 221-228. 2011.

GOMES, M. L.; OLIVER, F. C. A prática da terapia ocupacional junto à população infantil: revisão bibliográfica do período de 1999 a 2009. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 2, p. 121-129. 2010.

HADDAD, N. **Metodologia e estudos em ciências da saúde**: como planejar, analisar e apresentar um trabalho científico. São Paulo: Roca, 2004.

HWANG, J. L. et al. Validation of School Function Assessment With Elementary School Children. **OTJR: Occupation, Participation and Health**, v. 22, n. 2, p. 48-58. 2002.

INEP. **Censo escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília, O Instituto, 2016.

JURDI, A. P. S. et al. Um olhar para a clínica de crianças e adolescentes – relato de experiência. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 17, n. 1, p. 26-32. 2006.

KIBRIT, B. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 16, n. 4, p. 683-695. 2013.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe. p. 140-149. 2014.

LEE, F. I.; CURATOLO, E.; FRIEDRICH, S. Transtornos afetivos. **Rev Bras Psiquiatr.** v. 22, (Supl. II), p.24-7. 2000.

LIMA, D. C. et al. Atividades recreativas como suporte na ampliação de vocabulário e na aquisição de leitura para não-leitores. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 61-67. 2010.

LIMA, E. M. A. et al. Ação e criação na interface das artes e da saúde. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 3, p. 143-148. 2009.

MANTOAM, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer.** São Paulo, Moderna, 2003.

MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. Educação inclusiva: relato de experiência a partir da visão dos gestores municipais. **Cad. Ter. ocup. UFSCar**, v. 15, n. 1, p. 69-89. 2007.

MARTINS, J. S.; PINHEIRO, M. M. C.; BLASI, H. F. A utilização de um software infantil na terapia fonoaudiológica de Distúrbio do Processamento Auditivo Central. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.** v. 13, n. 4, p. 398-404. 2008.

MELLO, M. P. F. M.; MANCINI, M. C. Métodos e Técnicas de Avaliação nas Áreas de Desempenho Ocupacional: Avaliação das Atividades de Vida Diária e Controle Domiciliar. In: CAVALCANTI, A., GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional Fundamentação & Prática.** p. 49-54. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 387-405. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109. 2010.

MUNGUBA, M.C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTI, A., GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional Fundamentação & Prática.** p. 519-525. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2 imp, 2011.

NUTTI, J. Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. **Psicopedagogia On Line.** v. 1. 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial - a problemática ética da “diferença” e da exclusão social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** 6 imp. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

OLIVER, F. C. et al. Desafios da educação em Terapia Ocupacional na América Latina para a próxima década. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 3, p. 298-307. 2011.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 1993.

OMS. **Relatório Mundial sobre a deficiência.** Tradução de: World report on disability. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ONU. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 52-59. 2011.

PLOTEGHER, C. B.; EMMEL, M. L. G.; DA CRUZ, D. M. C. Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v. 21, n. 1, p. 35-42. 2013.

PMB. Câmara Municipal de Belém. **Lei n. 7682 de 05 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos administrativos e dá outras providências. Belém, 1994.

PMB. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 40 de 21 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, e dá outras providências. Belém, 2011.

RAFACHO, M.; OLIVER, F. C. A atenção aos cuidadores informais/familiares e a Estratégia de Saúde da Família: contribuições de uma revisão bibliográfica. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 41-50. 2010.

REIS, T. A. M.; BARROS, D. D.; UCHIDOMARI, I. Y. A terapia ocupacional social nos congressos brasileiros (1997-2007): desafios e debates de um campo emergente. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 2, p. 111-120. 2010.

ROCCA, C. C. A.; LAFER, B. Alterações neuropsicológicas no transtorno bipolar. **Rev Bras Psiquiatr.** v. 28, n. 3, p.226-237, 2006.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 263-273. 2012.

ROCHA, E. F. A. Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.18, n. 3, p. 122-127. 2007.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 14, n. 2, p. 72-8, 2003.

ROGERS, J. C.; HOLM, M. B. O processo da Terapia Ocupacional. In: CREPAU, E; COHN, E; SCHELL, B. **Willard & Spackman: Terapia Ocupacional**. p. 484-525. 11 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

SALLES, B. G. et al. A acessibilidade arquitetônica interfere na usabilidade de indivíduos com mobilidade reduzida? **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 83-88. 2010.

SANT'ANNA, M. M. M.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; MAGALHÃES, L. C. Adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do Modelo Lúdico. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 19, n. 1, p. 34-47. 2008.

SASSAKI, R. K. Integração e inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre desenvolvimento**. v. 07, n. 39. 1998.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 187-192. 2000.

SHEVELL, M. et al. Developmental and functional outcomes at school age of preschool children with global developmental delay. **J Child Neurol**. v. 20, n. 8, p.648-53. 2005.

SILVA, A. C. B. Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação. **Rev Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 2, p. 163-168. 2012.

SILVA, A. C. C; GIARDINETTO, A. R. S. B. Políticas públicas em oncologia: refletindo sobre a atuação da terapia ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 297-308. 2012.

SILVA, C. C. B.; JURDI, A. P. S.; PONTES, F. V. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 283-288. 2012.

SILVA, D. B. R. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular**: participação, níveis de auxílio e desempenho. Dissertação. Centro de Educação e Ciência Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 144p. 2007.

SOLER, A. P. S. C.; REZENDE, L. K.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Utilização do *playground* por crianças com paralisia cerebral tipo diparética espástica: preferências e dificuldades relatadas pelas mães. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 19-26. 2011.

SOUZA, A. M. L.; MACEDO, M. C. S. R. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 275-282, 2012.

SWINTH, Y. L. Avaliação e Tratamento de Terapia Ocupacional com Relação à Educação. In: CREPAU, E; COHN, E; SCHELL, B. **Willard & Spackman: Terapia Ocupacional**. p. 601-625. 11 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2010.

VALENTE, K.D. et al. Depressão em crianças e adolescentes com epilepsia. **Rev Psiquiatr Clín.** v. 31, p. 290-299, 2004.

VAN SCHAIK, E. E.; BRUNELLO, M. I. B. Propostas de inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Holambra-SP: um estudo exploratório. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 274-282. 2012.

**APÊNDICE A: MODELO DE DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA
PROFESSOR****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL****DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA**

Nome da pesquisa: “O engajamento ocupacional de crianças com deficiência no atendimento educacional especializado” desenvolvida pelos acadêmicos Carlos Alberto Artner e Rose de Carvalho Monteiro sob a orientação da Profa. Cibele Braga Ferreira Nascimento.

Eu, _____, abaixo assinado professor(a) de _____, no uso de minhas atribuições legais e ciente dos objetivos desta pesquisa, autorizo a coleta de dados de pesquisa por meio de filmagem e aplicação do instrumento School Function Assessment (Avaliação da Função da Escola), em situações previamente combinadas com os pesquisadores, bem como a concessão de demais informações ou documentos que se fizerem necessários para responder ao objetivo da pesquisa. Declaro estar ciente de que a pesquisa visa avaliar o engajamento do aluno acompanhado no Atendimento Educacional Especializado (AEE); da segurança de que os participantes da pesquisa não serão identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos participantes; da concordância com a divulgação dos resultados da pesquisa em meios científicos.

Belém, _____, de _____ de _____

Professor(a)

Pesquisador responsável

APÊNDICE B: MODELO DE TCLE PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O ENGAJAMENTO OCUPACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador Responsável: Cibele Braga Ferreira. Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (91) 32381734/ (91) 982285900 email: cibeferreira_to@hotmail.com

Pesquisadores participantes/Telefones para contato: Rose de Carvalho Monteiro (9917 80205) e Carlos Alberto Artner (983899729).

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O ENGAJAMENTO OCUPACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**”. Neste estudo pretendemos analisar o engajamento ocupacional de crianças com deficiência em uma escola municipal do Distrito Administrativo do Guamá em Belém-Pa. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: 1. Aplicação do protocolo de avaliação **Avaliação da Função Escolar – *School Function Assessment (SFA)***, que consiste em um teste em formato de questionário estruturado que é respondido pelos professores, e visa avaliar a participação global do aluno e o desempenho de atividades em tarefas funcionais específicas no ambiente escolar. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**O ENGAJAMENTO OCUPACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, _____ de _____ de _____.

Nome/Assinatura participante

Data

Nome/Assinatura pesquisador

Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFPA – ICS, criado para defender os interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade de dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará -ICS/ UFPA

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

Região: NORTE

UF: PA

Município: BELÉM

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-Sl do ICS 13 - 2º and.

Bairro: Campus Universitário do Guamá

CEP: 66.075-110

APÊNDICE C: MODELO DE DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Nome da pesquisa: “O engajamento ocupacional de crianças com deficiência no atendimento educacional especializado” desenvolvida pelos acadêmicos Carlos Alberto Artner e Rose de Carvalho Monteiro sob a orientação da Profa. Cibele Braga Ferreira Nascimento.

Informações aos responsáveis: estamos realizando uma pesquisa com alunos acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo da pesquisa é analisar o engajamento ocupacional de crianças atendidas no AEE através da aplicação do instrumento School Function Assessment (Avaliação da Função da Escola). A avaliação do engajamento do aluno será realizada mediante questionário respondido pelo professor que tenha conhecimento das atividades que ele (a) realiza na escola, portanto solicitamos a liberação dos dados do aluno para compor a pesquisa. Os senhores têm a liberdade de se recusar a participar e de retirar o consentimento de participação a qualquer momento, sem qualquer ônus ou bônus pela decisão. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional e asseguramos todos os procedimentos legais para realização desta pesquisa, como garantia do sigilo das informações e identidade dos participantes.

Eu, _____ RG _____

Abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente de que meu filho fará parte de uma amostra pertencente à referida pesquisa. Declaro estar ciente do objetivo da pesquisa; da segurança e de que os participantes da pesquisa não serão identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade dos participantes; ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa em meios científicos.

Belém, _____, de _____ de _____

Responsável pelo aluno

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D: MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES**PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA ESCOLA PADRE LEANDRO PINHEIRO**

Professor(a): _____

Turno: _____

Área de formação: _____

Tempo de formação: _____

Especialização: _____

Tempo de experiência na educação especial: _____

Tempo de trabalho no AEE da Escola Padre Leandro: _____

Belém ____/____/____

Pesquisador responsável

APÊNDICE E: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Nome da pesquisa: "O engajamento ocupacional de crianças com deficiência no atendimento educacional especializado" desenvolvida pelos acadêmicos Carlos Alberto Artner e Rose de Carvalho Monteiro sob a orientação da Profa. Cibele Braga Ferreira Nascimento.

Eu, ALCEMIR PANTOJA RODRIGUES, abaixo assinado coordenador(a)/diretor(a) da E.M. PADRE LEANDRO PINEIRO, no uso de minhas atribuições legais e ciente dos objetivos desta pesquisa, autorizo a coleta de dados de pesquisa por meio de filmagem e aplicação do instrumento School Function Assessment (Avaliação da Função da Escola) com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devidamente matriculados nesta escola, em situações previamente combinadas com os pesquisadores, bem como a concessão de demais informações ou documentos que se fizerem necessários para responder ao objetivo da pesquisa. Declaro estar ciente de que a pesquisa visa avaliar o engajamento do aluno acompanhado no (AEE); da segurança de que os participantes da pesquisa não serão identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos participantes; da concordância com a divulgação dos resultados da pesquisa em meios científicos.

Belém, 7 de junho de 2016

Alcemir Pantoja Rodrigues

Coordenador(a)/Diretor(a)

Alcemir Pantoja Rodrigues
MAT. 0320765-024 - SEMEC
DIRETOR DA ESCOLA

Carlos Alberto Artner / Rose Monteiro

Pesquisador responsável

APÊNDICE F: RESULTADOS COMPLETOS DA PESQUISA

ALUNO	PARTE I					
	CLASSE DE ENSINO ESPECIAL	PÁTIO/RECREIO	TRANSPORTE	TRANSIÇÕES	HORA DA REFEIÇÃO/LANCHE	TOALETE
A1	6	6	3	6	6	6
A2	6	3	4	3	6	5
A3	3	3	3	3	3	3
A4	4	4	6	6	5	6
A5	3	4	3	2	4	4
A6	6	6	3	6	6	6
A7	6	6	3	6	6	5
A8	6	6	6	6	6	6

PONTUAÇÃO PARTE I

ALUNO	Classe de ensino especial + 5 ambientes
A1	35
A2	27
A3	18
A4	31
A5	20
A6	33
A7	32
A8	36

PONTUAÇÃO TOTAL PARTE I

ALUNO	Classe de ensino especial + 5 ambientes
A1	97,22
A2	75,00
A3	50,00
A4	86,11
A5	55,56
A6	91,67
A7	88,89
A8	100,00

PORCENTAGEM DE PONTUAÇÃO PARTE I

PONTUAÇÃO	CLASSE DE ENSINO ESPECIAL	PÁTIO/RECREIO	TRANSPORTE	TRANSIÇÕES	HORA DA REFEIÇÃO/LANCHE	TOALETE
1						
2				1 (12,5%)		
3	2 (25%)	2 (25%)	5 (62,5%)	2 (25,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)
4	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)		1 (12,5%)	1 (12,5%)
5					1 (12,5%)	2 (25%)
6	5 (62,5%)	4 (50%)	2 (25%)	5 (62,5%)	5 (62,5)	4 (50%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE I

ALUNO	TRANSIÇÃO	MANTER E TROCAR DE POSIÇÕES	MOVIMENTO DE RECREAÇÃO	MANIPULAÇÃO COM MOVIMENTAÇÃO	USO DE MATERIAIS	PREPARAR E LIMPAR	COMER E BEBER	HIGIENE	MANEJO DE ROUPAS	TRABALHO ESCRITO
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
A3	4	2	4	2	2	2	2	2	3	1
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS FÍSICAS - ASSISTÊNCIA

ALUNO	TRANSIÇÃO	MANTER E TROCAR DE POSIÇÕES	MOVIMENTO DE RECREAÇÃO	MANIPULAÇÃO COM MOVIMENTAÇÃO	USO DE MATERIAIS	PREPARAR E LIMPAR	COMER E BEBER	HIGIENE	MANEJO DE ROUPAS	TRABALHO ESCRITO
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS FÍSICAS - ADAPTAÇÃO

ALUNO	Tarefas Físicas	Trabalho Escrito
A1	36	2
A2	36	2
A3	23	1
A4	36	4

2		1 (12,5%)		1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)		3 (37,5%)
3									1 (12,5%)	
4	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	6 (75%)	7 (87,5%)	4 (50%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS FÍSICAS – ASSISTÊNCIA

PONTUAÇÃO	TRANSIÇÃO	MANTER E TROCAR DE POSIÇÕES	MOVIMENTO DE RECREAÇÃO	MANIPULAÇÃO COM MOVIMENTAÇÃO	USO DE MATERIAIS	PREPARAR E LIMPAR	COMER E BEBER	HIGIENE	MANEJO DE ROUPAS	TRABALHO ESCRITO
1										2 (25%)
2										1 (12,5%)
3										
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	5 (62,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS FÍSICAS – ADAPTAÇÃO

ALUNO	COMUNICAÇÃO FUNCIONAL	MEMÓRIA E COMPREENSÃO	RESPEITAR CONVENÇÕES SOCIAIS	OBEDECER ORDENS DOS ADULTOS E REGRAS ESCOLARES	COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO	INTERAÇÃO POSITIVA	REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO	CONSCIÊNCIA DO CUIDADO PESSOAL	SEGURANÇA
A1	3	2	2	3	1	2	3	4	4
A2	4	2	2	2	3	2	2	4	2
A3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A4	3	3	3	3	2	3	3	4	3
A5	2	1	3	4	1	3	3	4	3
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	2	3	4	4	3	3	4	3	4
A8	4	4	4	3	3	4	3	4	4

PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – ASSISTÊNCIA

ALUNO	COMUNICAÇÃO FUNCIONAL	MEMÓRIA E COMPREENSÃO	RESPEITAR CONVENÇÕES SOCIAIS	OBEDECER ORDENS DOS ADULTOS E REGRAS	COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO	INTERAÇÃO POSITIVA	REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO	CONSCIÊNCIA DO CUIDADO PESSOAL	SEGURANÇA
-------	-----------------------	-----------------------	------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	--------------------	----------------------------	--------------------------------	-----------

				ESCOLARES					
A1	3	2	2	3	1	2	3	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	3	3	4	4	3	4	4	4	4
A4	3	3	3	3	2	3	3	4	3
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A8	4	4	4	3	3	4	3	4	4

PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – ADAPTAÇÃO

ALUNO	Tarefas Cognitivo /Comportamentais – Assistência	Tarefas Cognitivo /Comportamentais – Adaptações
A1	24	24
A2	23	36
A3	9	33
A4	27	27
A5	24	36
A6	36	36
A7	30	36
A8	33	33

PONTUAÇÃO TOTAL PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS

ALUNO	Tarefas Cognitivo /Comportamentais – Assistência	Tarefas Cognitivo /Comportamentais – Adaptações
A1	66,67	66,67
A2	63,89	100,00
A3	25,00	91,67
A4	75,00	75,00
A5	66,67	100,00
A6	100,00	100,00
A7	83,33	100,00
A8	91,67	91,67

PORCENTAGEM DE PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS

PONTUAÇÃO	COMUNICAÇÃO FUNCIONAL	MEMÓRIA E COMPREENSÃO	RESPEITAR CONVENÇÕES SOCIAIS	OBEDECER ORDENS DOS ADULTOS E REGRAS ESCOLARES	COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO	INTERAÇÃO POSITIVA	REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO	CONSCIÊNCIA DO CUIDADO DO PESSOAL	SEGURANÇA
-----------	-----------------------	-----------------------	------------------------------	--	-------------------------------------	--------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------

1	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)
2	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)		1 (12,5%)
3	3 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	2 (25%)
4	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	2 (25%)	6 (75%)	4 (50%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – ASSISTÊNCIA

PONTUAÇÃO	COMUNICAÇÃO FUNCIONAL	MEMÓRIA E COMPREENSÃO	RESPEITAR CONVENÇÕES SOCIAIS	OBEDECER ORDENS DOS ADULTOS E REGRAS ESCOLARES	COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO	INTERAÇÃO POSITIVA	REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO	CONSCIÊNCIA DO CUIDADO PESSOAL	SEGURANÇA
1					1 (12,5%)				
2		1 (12,5%)	1 (12,5%)		1 (12,5%)	1 (12,5%)			
3	3 (37,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)		1 (12,5%)
4	5 (62,5%)	5 (62,5%)	6 (75%)	5 (62,5%)	4 (50%)	6 (75%)	5 (62,5%)	8 (100%)	7 (87,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE II TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – ADAPTAÇÃO

ALUNO	Transição	Manter e Trocar de Posições	Movimentos de Recreação	Manipulação com movimento	Uso de Materiais	Preparar e Limpar	Come e Beber	Higiene	Manejo de Roupas	Trabalho Escrito
A1	76	44	44	64	96	64	55	60	68	45
A2	76	48	44	64	92	56	56	56	64	31
A3	68	42	40	54	82	58	48	40	48	36
A4	66	45	44	62	97	64	56	60	68	44
A5	76	48	44	60	94	60	56	54	64	26
A6	76	48	44	64	100	64	56	60	68	48
A7	72	48	42	64	94	58	56	52	64	26
A8	76	48	44	64	98	64	56	60	68	48

PONTUAÇÃO TOTAL PARTE III TAREFAS FÍSICAS

ALUNO	Transição	Manter e Trocar de Posições	Movimentos de Recreação	Manipulação com movimento	Uso de Materiais	Preparar e Limpar	Come e Beber	Higien e	Manejo de Roupas	Trabalho Escrito
A1	100,00	91,67	100,00	100,00	96,00	100,00	98,21	100,00	100,00	93,75
A2	100,00	100,00	100,00	100,00	92,00	87,50	100,00	93,33	94,12	64,58
A3	89,47	87,50	90,91	84,38	82,00	90,63	85,71	66,67	70,59	75,00
A4	86,84	93,75	100,00	96,88	97,00	100,00	100,00	100,00	100,00	91,67
A5	100,00	100,00	100,00	93,75	94,00	93,75	100,00	90,00	94,12	54,17
A6	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
A7	94,74	100,00	95,45	100,00	94,00	90,63	100,00	86,67	94,12	54,17
A8	100,00	100,00	100,00	100,00	98,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

PORCENTAGEM DE PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4
A4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	2	2	2	3	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – TRANSIÇÃO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1																			
2								1 (12,5%)				1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	
3										1 (12,5%)					1 (12,5%)				
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	6 (75%)	6 (75%)	6 (75%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – TRANSIÇÃO

[illegible]

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANTER E TROCAR DE POSIÇÕES

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1												
2	3 (37,5%)						2 (25%)					1 (12,5%)
3							1 (12,5%)					
4	5 (62,5%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	5 (62,5%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANTER E TROCAR DE POSIÇÕES

[illegible]

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MOVIMENTOS DE RECREAÇÃO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1											
2										1 (12,5%)	2 (25%)
3											
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	6 (75%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MOVIMENTOS DE RECREAÇÃO

[illegible]

A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANIPULAÇÃO COM MOVIMENTAÇÃO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1																
2								1 (12,5%)					2 (25%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)
3													1 (12,5%)		1 (12,5%)	
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANIPULAÇÃO COM MOVIMENTAÇÃO

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2
A3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	2	2
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	2	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – USO DE MATERIAIS

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1																									
2														1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)			1 (12,5%)	1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)
3																2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)					1 (12,5%)	1 (12,5%)	
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	3 (37,5%)	5 (62,5%)	4 (50%)	7 (87,5%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	6 (75%)	3 (37,5%)	5 (62,5%)

	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,	7,	7,	2,	0	7,	0	0	7,	5	7,	2,
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	%	5	0	0	5	%	5	5
	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – USO DE MATERIAIS

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	2	2	4
A3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	4
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	2
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – PREPARAR E LIMPAR

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1																
2							1 (12,5%)	1 (12,5%)				4 (50%)		1 (12,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)
3																
4	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	4 (50%)	8 (100%)	7 (87,5%)	4 (50%)	7 (87,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – PREPARAR E LIMPAR

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – COMER E BEBER

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1														
2										1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	
3										1 (12,5%)				

4	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	6 (75%)	7 (87,5 %)	7 (87,5 %)	7 (87,5 %)	8 (100 %)
---	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	------------	------------------	------------------	------------------	-----------------

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – COMER E BEBER

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2
A3	4	2	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	2
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	2
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – HIGIENE

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2		1 (12,5 %)			1 (12,5 %)		4 (50 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)		2 (25 %)	4 (50 %)
3															
4	8 (100 %)	7 (87,5 %)	8 (100 %)	8 (100 %)	7 (87,5 %)	8 (100 %)	4 (50 %)	7 (87,5 %)	7 (87,5 %)	7 (87,5 %)	5 (62,5 %)	7 (87,5 %)	8 (100 %)	6 (75 %)	4 (50 %)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – HIGIENE

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4
A3	4	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANEJO DE ROUPAS

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1																	
2						1 (12,5%)			2 (25 %)	2 (25 %)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25 %)	3 (37,5%)	2 (25 %)	1 (12,5%)	1 (12,5%)
3																	
5	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	8 (100%)	6 (75 %)	6 (75 %)	7 (87,5%)	7 (87,5%)	6 (75 %)	5 (62,5%)	6 (75 %)	7 (87,5%)	7 (87,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – MANEJO DE ROUPAS

[illegible]

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS – TRABALHO ESCRITO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1							1 (12,5%)		1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	
2		3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	2 (25%)
3		1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)
4	8 (100%)	4 (50%)	5 (62,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	4 (50%)	4 (50%)	4 (50%)	4 (50%)	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS FÍSICAS - TRABALHO ESCRITO

ALU NO	Comunica ção Funcional	Memória e Compreen são	Respeitar Convenç ões Sociais	Obede cer Ordens de Adulto s e Regras Escolar es	Comportam ento na Tarefa / Finalização	Interaç ão Positiv a	Regulação do Comportam ento	Consciên cia do Cuidado Pessoal	Segura nça
A1	47	34	41	59	65	62	38	40	36
A2	48	38	34	52	52	46	28	34	24
A3	39	22	26	40	48	49	28	25	20
A4	49	40	43	54	70	69	43	40	40
A5	40	32	34	44	42	46	28	20	19
A6	52	40	48	60	76	80	38	34	32
A7	45	33	34	54	62	52	32	36	25
A8	52	40	45	60	72	76	43	40	38

PONTUAÇÃO TOTAL PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS

ALU NO	Comunica ção Funcional	Memória e Compreen são	Respeitar Convenç ões Sociais	Obede cer Ordens de Adulto s e Regras	Comportam ento na Tarefa / Finalização	Interaç ão Positiv a	Regulação do Comportam ento	Consciên cia do Cuidado Pessoal	Segura nça
-----------	------------------------------	---------------------------------	--	---	---	-------------------------------	--------------------------------------	--	---------------

A4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3
A5	4	4	4	2	2	4	4	2	2	4	2	4	2	2	2
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – OBEDECER ORDENS DE ADULTOS E REGRAS ESCOLARES

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2		2 (25%)		1 (12,5%)	2 (25%)		1 (12,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	4 (50%)	3 (37,5%)
3				1 (12,5%)	1 (12,5%)		1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)					1 (12,5%)	1 (12,5%)
4	8 (100%)	6 (75%)	8 (100%)	6 (75%)	5 (62,5%)	8 (100%)	6 (75%)	4 (50%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)	6 (75%)	3 (37,5%)	4 (50%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – OBEDECER ORDENS DE ADULTOS E REGRAS ESCOLARES

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
A1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	4	2	3	3	2
A2	4	4	2	4	2	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2
A3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	4	2
A4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3
A5	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1																			
2		1 (12,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	4 (50%)	5 (62,5%)	4 (50%)	4 (50%)	3 (37,5%)	5 (62,5%)	
3							1 (12,5%)				2 (25%)	1 (12,5%)		2 (25%)	1 (12,5%)		3 (37,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)
4	8 (100%)	7 (87,5%)	5 (62,5%)	6 (75%)	5 (62,5%)	6 (75%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	4 (50%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	4 (50%)	2 (25%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – COMPORTAMENTO NA TAREFA/FINALIZAÇÃO

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
A1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	1	2	2
A2	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A3	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3
A4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
A5	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	4	4	4	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A8	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS - INTERAÇÃO POSITIVA

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1																		1 (12,5%)		
2	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)		4 (50%)	4 (50%)	4 (50%)	3 (37,5%)	4 (50%)	5 (62,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	4 (50%)	4 (50%)
3					1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,5%)
4	7 (87,5%)	7 (87,5%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – INTERAÇÃO POSITIVA

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A1	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	1	1
A2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3
A5	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A6	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2	2	2
A7	4	4	2	4	4	2	2	4	2	2	2	3
A8	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS - REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1											1 (12,5%)	1 (12,5%)

2			5 (62,5 %)	3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	4 (50 %)	4 (50%)	3 (37,5 %)	6 (75 %)	5 (62,5 %)	6 (75%)	4 (50%)
3			1 (12,5 %)	1 (12,5 %)			1 (12,5 %)		2 (25 %)	2 (25%)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)
4	8 (100 %)	8 (100 %)	2 (25%)	4 (50%)	5 (62,5 %)	4 (50 %)	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)		1 (12,5 %)		

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO
COMPORTAMENTAIS – REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2
A3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A6	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2
A7	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS - CONSCIÊNCIA DO
CUIDADO PESSOAL

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	4 (50%)
3				1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)			1 (12,5%)	1 (12,5%)
4	6 (75%)	6 (75%)	6 (75%)	6 (75%)	6 (75%)	6 (75%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO
COMPORTAMENTAIS – CONSCIÊNCIA DO CUIDADO PESSOAL

ALUNO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A1	4	4	4	4	3	3	4	4	2	4
A2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2
A3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A6	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2
A7	4	4	4	2	2	2	2	2	2	3
A8	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4

PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS – SEGURANÇA

PONTUAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1 (12,5%)									
2	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	4 (50%)	5 (62,5%)	4 (50%)	4 (50%)	5 (62,5%)	7 (87,5%)	4 (50%)
3					1 (12,5%)	1 (12,5%)				1 (12,5%)

4	6 (75%)	6 (75%)	5 (62,5%)	4 (50%)	2 (25%)	3 (37,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)
---	---------	------------	--------------	------------	---------	--------------	------------	--------------	--------------	--------------

PORCENTAGEM DA DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO PARTE III TAREFAS COGNITIVO
COMPORTAMENTAIS – SEGURANÇA

ANEXO A: FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO DO SFA



School Function Assessment RECORD FORM

Sobre o aluno

Nome _____ Ano _____ Mês _____ Dia _____
 Data da Avaliação _____
 Sexo: Masculino _____ Feminino _____
 Escola _____ Data do Nascimento _____
 Série _____
 Professor Principal _____ Idade Atual na Avaliação _____
 O aluno será avaliado, comprado a colegas do:
☐ Programa de Educação Regular ☐ Programa de Educação Especial

Sobre Quem Fornece Informações

Nome _____ Relação com o aluno _____
 Nome _____ Relação com o aluno _____
 Nome _____ Relação com o aluno _____
 Coordenador da SFA _____

Sobre o Aluno

Linguagem (s) utilizada (s) pelo aluno

Principais meios de comunicação (se for utilizado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais frequente, 2, 3, etc.)

	Receptiva	Expressiva
Verbal	☐	☐
Escrita / ilustrações.....	☐	☐
Sinais / libras.....	☐	☐
Gestos / movimentos com o corpo ...	☐	☐
Comunicação no quadro	☐	☐
Computador / eletrônica	☐	☐

Principal meio de mobilidade (se for utilizado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais frequente, 2, 3, etc.)

- ☐ Cadeira de rodas (manual) ☐ andando sozinho
☐ Cadeira de rodas (elétrica)
☐ Muleta, bengala ou andador
☐ outro (especificar) _____

Principal método usado para trabalho

Escrito (se for usado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais frequente, 2, 3, etc.)

- ☐ escrita pela mão ☐ ditado
☐ computador ☐ braile
☐ Outro (especificar) _____

Principal meio de transporte para / da escola

- ☐ ônibus escolar comum
☐ veículo adaptado
☐ carro
☐ andando
☐ outro (especificar) _____

Condições que podem afetar o desempenho do aluno: (cheque todas as opções marcadas e descreva-as sucintamente)

☐ Retardo mental	_____
☐ Incapacidade específica de aprendizagem	_____
☐ Deficiência na fala ou na linguagem	_____
☐ Limitação na comunicação receptiva	_____
☐ Limitação na comunicação expressiva	_____
☐ Autismo	_____
☐ Distúrbio emocional ou sérias dificuldades comportamentais	_____
☐ Distúrbio de atenção (TDA, TDAH)	_____
☐ Deficiência visual	_____
☐ Deficiência auditiva	_____
☐ Surdez	_____
☐ Surdez/ cegueira	_____
☐ Outras deficiências sensoriais	_____
☐ Deficiência motora	_____
Membros inferiores ☐ ambos ☐ apenas um	_____
Membros superiores ☐ ambos ☐ apenas um	_____
☐ Incapacidades múltiplas	_____
☐ Traumatismo crânio encefálico	_____
☐ Outro transtorno neurológico	_____
☐ Outra condição clínica (ex: transtorno cardíaco, asma)	_____

Sobre a Escola

O desempenho pedagógico do aluno está próximo ou dentro da sua série?

☐ Sim ☐ Não (descreva áreas de sucesso e limitações) _____

Tipo de Escola:

- ☐ pública elementar
☐ Especial particular residencial
☐ Especial particular
☐ Independente
☐ Hospital
☐ Especial pública, necessidades alternativas (escola especial que pertence e é direcionada pelo distrito escolar)
☐ Especial pública, necessidades colaborativas (escola especial que funciona juntamente por dois ou mais distritos)
☐ Outra (descreva) _____

Ambiente de sala de aula:

O estudante recebe a maior parte das instruções PEDAGÓGICAS no ambiente a seguir:

- ☐ classe regular
☐ classe de ensino especial
 o estudante recebe os serviços a seguir: (marque se aplicável)
☐ educação regular
☐ educação especial
☐ Auxílio de um adulto ☐ em classe ☐ outras ativid
☐ Suporte pedagógico ☐ em classe ☐ fora-classe

- ☐ Terapia Ocupacional ☐ em classe ☐ fora-classe
☐ Fisioterapia ☐ em classe ☐ fora-classe
☐ Fonoaudiologia ☐ em classe ☐ fora-classe
☐ Assistência Médica ☐ em classe ☐ fora-classe
☐ Outro (descreva) _____

Estrutura da escola

Complete esta seção se o desempenho funcional do aluno está sendo afetado pelas características do meio físico (ex: se o aluno tem deficiência na mobilidade, de resistência ou visual).

Tamanho aproximado da escola:

- ☐ Menos de 10 salas de aula
☐ De 10-25 salas de aula
☐ Mais de 25 salas de aula

Características físicas da escola

- ☐ A escola está situada em apenas um nível – não há degraus ou escadas
☐ Todas as áreas no interior da escola são acessíveis por cadeira de rodas, elevadores ou rampas
☐ Todas as áreas externas são acessíveis por cadeira de rodas (ex: campo, pátio)
☐ A maioria das áreas internas da escola são acessíveis por cadeira de rodas, elevadores e rampas
☐ As passagens entre a maioria das áreas têm orientadores, pontos de referência, sinais
☐ Sinalização em Braille
☐ Outras características da escola que podem ser relevantes para o aluno que está sendo avaliado: _____

PARTE I- Participação

Instruções: Leia a descrição de cada ambiente fornecido abaixo. Então, consulte o critério de pontuação para Parte I fornecido no Folheto de Instrução para Escore, para determinar a pontuação que melhor descreve o nível atual de participação do aluno, em cada ambiente. Circule a pontuação apropriada, próxima de cada ambiente abaixo. Pontue os seis contextos de atividades: escolha ou a classe de ensino especial ou a classe de ensino regular (dependendo do lugar onde o aluno recebe a maior parte de sua instrução acadêmica) e todos os outros cinco ambientes restantes. Cada pontuação deve refletir a extensão da participação ativa do aluno, em todas as atividades relevantes do ambiente, no mesmo contexto de seus colegas, devendo-se considerar todos os aspectos das tarefas e atividades envolvidas (físicas, cognitivas, sociais, etc.) Some as seis pontuações para se obter o escore bruto total e registre esse escore no espaço intitulado Escore Bruto de Participação.

Considere UM dos ambientes a seguir						
Classe Regular: (Definida como o ambiente em que a maioria dos alunos são tipicamente educados). Inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, como mover-se na classe, manuseio de instrumentos e materiais, rotinas de organização / limpeza, tarefas individuais e em grupo, obediência a ordens e regras e comportamento social adequado. Não considere o desempenho acadêmico na determinação da pontuação.	1	2	3	4	5	6
Classe de Ensino Especial: (Definida como um ambiente à parte daquele em que a maioria dos alunos é tipicamente educada). Inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, como mover-se na classe, manuseio de instrumentos e materiais, rotinas de organização / limpeza, tarefas individuais e em grupo e obediência a ordens e regras e comportamento social adequado, de acordo com as normas da classe de educação especial. Não considere o desempenho acadêmico na determinação da pontuação	1	2	3	4	5	6
Considere TODOS os ambientes a seguir						
Pátio / Recreio: Tempo livre gasto na sala de aula, ginásio ou pátio de recreio, (excluindo aulas estruturadas de Educação Física), incluindo os aspectos físicos e sócio-emocionais da participação. Inclui jogos que envolvem atividade física, uso de equipamentos do pátio, obediência a regras e o brincar cooperativamente com os colegas. Se a criança passa o recreio em lugar separado da maioria dos colegas, a participação do aluno deve receber pontuação "1- Participação Extremamente Limitada"	1	2	3	4	5	6
Transporte: Ir e voltar da escola sob qualquer condição (como mau tempo e tráfego) usando um ou mais métodos (ex ônibus, carro, van, andando). Inclui transferências do e para os veículos, entrar sair da escola e manter comportamento social apropriado enquanto está no veículo, bem como dentro e fora da escola. (Nota: locomoção dentro da escola se refere aos ambientes de transição, passagem, etc da escola)	1	2	3	4	5	6
Transições: mover-se de uma área ou sala para outra, incluindo fazer fila, mover-se em corredores cheios ou entre fileiras de cadeira, passar por entradas, obediência a ordens e regras e comportamento social apropriado. (Nota: transição entre atividades diferentes dentro da classe refere-se ao ambiente da sala de aula)	1	2	3	4	5	6
Horário da Refeição / Lanche: Tarefas e atividades associadas à alimentação na escola, independentemente se esta ocorre na lanchonete ou na sala de aula; inclui como é obtido ou organizado o almoço / lanche, comer, limpeza e manter aparência e comportamento social adequados durante a alimentação. Se o aluno é alimentado por sonda, avalie a extensão da sua participação na hora do almoço / lanche no ambiente. Se o aluno come ou é alimentado num lugar separado dos colegas, sua participação receberá "1 - Participação Extremamente Limitada"	1	2	3	4	5	6
Iniciais de quem fornece informações	Escore Bruto de Participação (soma dos seis itens)					

Lembrete: Consulte as definições das pontuações e exemplos no Folheto de Instrução para Escore

Pontuação Padrão para os Ambientes

1: Participação extremamente limitada 2: Participação em algumas atividades 3: Participação em todos os aspectos, com supervisão constante 4: Participação em todos os aspectos, com assistência ocasional 5: Participação total modificada 6: Participação total

PARTE II Auxílio no Desempenho de Tarefas

Instruções: Leia a descrição de cada tarefa relacionada abaixo. Então consulte o critério de pontuação para Parte I fornecido no Folheto de Instrução para Escor e para determinar a pontuação que melhor descreve a necessidade do aluno de ajuda adicional ou de modificações para desempenhar as tarefas funcionais relacionadas à escola. Circule a pontuação apropriada próxima a cada tarefa. Some as pontuações dentro de cada escala pra se obter o escore total. Registre o escore total pra cada escala, no espaço apropriado.

Tarefas Físicas		ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
Transição: 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.		1 2 3 4	1 2 3 4
Manter e Trocar de Posições: mudar de posição (inclui cadeira ou cadeira de roda, de pé, chão e 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.		1 2 3 4	1 2 3 4
Movimento de Recreação: jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos; chutar bola, correr, pular e subir e brincar em equipamentos altos e baixos do pátio.		1 2 3 4	1 2 3 4
Manipulação com Movimentação: Carregar materiais ou pertences dentro, para e da sala de aula e no refeitório; carregar objetos frágeis ou potes, com conteúdos derramáveis; pegar ou colocar objetos grandes e pequenos; retirar objetos da mesa, do estoque ou do chão; abrir e fechar todos os tipos de porta.		1 2 3 4	1 2 3 4
Uso de Materiais: usar todos os materiais escolares efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, fita métrica e cola; virar páginas, abrir e fechar livros; dobrar e segurar papéis; usar materiais de arte; manipular peças pequenas de um jogo.		1 2 3 4	1 2 3 4
Preparar e 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 a carteira.		1 2 3 4	1 2 3 4
Comer e Beber: 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.		1 2 3 4	1 2 3 4
Higiene: 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.		1 2 3 4	1 2 3 4
Manejo de Roupas: vestir e tirar roupas 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.		1 2 3 4	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações	Tarefas Físicas		

Complete qualquer das três tarefas que se seguem, que são aplicáveis ao aluno, nesta escola. Registre os escores brutos na seção de tarefas opcionais Summary Score Form. Não adicione estes escores à pontuação total do escore bruto, nesta página.

Tarefas Físicas	Assistência	Adaptações
Subir / Descer Escadas: subir e descer um lance completo de escadas (pelo menos 12 degraus); subir e descer escada, carregando objetos; manter velocidade regular na escada.	1 2 3 4	1 2 3 4
Trabalho Escrito: produzir 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.	1 2 3 4	1 2 3 4
Uso Computador / Equipamentos: acionar chaves; usar teclado ou mouse para executar funções básicas; inserir ou remover fitas ou disquetes; completar trabalho no computador, em tempo adequado.	1 2 3 4	1 2 3 4

Lembrete: Consulte as definições das pontuações e exemplos no Folheto de Instrução para Escore

PARTE II Auxílio no Desempenho de Tarefas - continuação

Tarefas Cognitivo / Comportamentais	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
Comunicação Funcional: comunicação de todos os tipos de informação 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.	1 2 3 4	1 2 3 4
Memória e Compreensão: compreender e lembrar instruções, localizações, rotinas e uso de materiais escolares; seguir uma série de três ou mais instruções.	1 2 3 4	1 2 3 4
Respeitar Convenções Sociais: reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada, na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções, considerando erros não intencionais; usar linguagem apropriada.	1 2 3 4	1 2 3 4
Obedecer Ordens dos Adultos e Regras Escolares: cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras referentes à 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 for solicitado a ajudar.	1 2 3 4	1 2 3 4
Comportamento na Tarefa / Finalização: manter atenção e concentração em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda; modificar a abordagem de tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (feedback) ou falha.	1 2 3 4	1 2 3 4
Interação Positiva: 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 de voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.	1 2 3 4	1 2 3 4
Regulação do comportamento: aceitar mudanças na rotina, não provocar os	1 2 3 4	1 2 3 4

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 auto-estimulação.			
Consciência do Cuidado Pessoal: monitorando e mantendo aparência apropriada; lavando / secando o rosto, nariz e mãos, quando necessário; limpando-se e vestindo a roupa após o uso da toalete.		1 2 3 4	1 2 3 4
Segurança: demonstra cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regula a alimentação para evitar engasgar; não leva à boca materiais não comestíveis; evita situações perigosas no pátio; informa sobre acidentes; responde a sinal de emergência já estabelecido.		1 2 3 4	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações	Tarefas Cognitivo / Comportamentais	Score Assistência	Score Adaptação

Pontuação Chave para a Assistência

1: Assistência Extensiva; 2: Assistência Moderada; 3: Assistência Mínima; 4: Nenhuma Assistência

Pontuação Chave para as Adaptações

1: Adaptação Extensiva; 2: Adaptação Moderada; 3: Adaptação Mínima; 4: Nenhuma Adaptação

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Físicas

Critérios: Leia a descrição de cada atividade funcional descrita abaixo. Consulte a seguir o critério de pontuação para a parte III, descrito no Guia para a Escola de Pontuação, para se determinar a pontuação que melhor descreve o desempenho funcional do aluno. Some as pontuações de cada item para se obter o escore total. Registre o escore total para cada escala no quadro apropriado.

Transição		
1	Move-se em superfícies planas, incluindo calçadas, linóleo (tapete de tecido impermeável), asfalto, etc.	1 2 3 4
2	Move-se pela sala de aula	1 2 3 4
3	Move-se através de entradas e passagens estreitas	1 2 3 4
4	Move-se por distâncias moderadas (ex: extensão de 3 salas de aula)	1 2 3 4
5	Move-se até a sala de aula adjacente (vizinha)	1 2 3 4
6	Move-se a qualquer localização/área, dentro da escola (um andar somente, não inclui escadas)	1 2 3 4
7	Move-se entre as carteiras	1 2 3 4
8	Sobe e desce inclinações e rampas	1 2 3 4
9	Move-se pela sala, livremente, sem esbarrar ou esbarrando de forma infrequente em obstáculos	1 2 3 4
10	Mantém o ritmo dos colegas por distâncias pequenas (ex. 6 a 9 metros)	1 2 3 4
11	Entra na sala e se senta ou toma seu lugar sem esbarrar em obstáculos ou pessoas	1 2 3 4
12	Move-se e, superfícies irregulares (ex: gramados, cascalhos, soleira da porta)	1 2 3 4
13	Move-se em fila com os colegas	1 2 3 4
14	Manobra ao redor de buracos, de fendas e de outras superfícies perigosas.	1 2 3 4
15	Move-se através de áreas congestionadas (ex: corredores cheios), sem esbarrar em pessoas e objetos.	1 2 3 4
16	Sai da escola para uma área determinada (em um evento de evacuar) dentro de um tempo estabelecido pela escola.	1 2 3 4
17	Mantém modo de andar apropriado (ex: continua com os colegas - acompanha os colegas) e adapta o passo ao ambiente, quando necessário	1 2 3 4
18	Move-se em áreas ao redor da escola, incluindo áreas de tráfego (ex: estacionamento, entrada de carros, pátio, campo)	1 2 3 4
19	Move-se em locais escorregadios (ex: chão molhado ou encerado, superfícies cobertas de gelo)	1 2 3 4
Iniciais de quem Fornece informações		Escore Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades

Tarefas Físicas - continuação

Manter e Trocar de Posições			
1	Mantém postura adequada por pelo menos meia hora, durante a aula	1 2 3 4	
2	Senta-se com estabilidade no chão	1 2 3 4	
3	Transfere-se de / para a maioria ou todas as cadeiras (ou cadeira de rodas)	1 2 3 4	
4	Transfere-se da cadeira / cadeira de rodas para o chão	1 2 3 4	
5	Senta-se com estabilidade no sanitário	1 2 3 4	
6	Levanta-se da cadeira / cadeira de rodas para ficar em pé	1 2 3 4	
7	Mantém postura adequada para concluir um trabalho sentado e durante todas as atividades requeridas na sala de aula	1 2 3 4	
8	Transfere-se do chão para a cadeira / cadeira de rodas	1 2 3 4	
9	Transfere-se de e para o sanitário	1 2 3 4	
10	Levanta-se do chão para ficar em pé	1 2 3 4	
11	Entra e sai de pelo menos um tipo de veículo	1 2 3 4	
12	Entra e sai de todos os tipos de veículos (ex: carro, ônibus, van)	1 2 3 4	
Iniciais de quem fornece informações		Escore bruto	

Movimentos de Recreação			
1	Brinca em pelo menos um tipo de brinquedo móvel (ex: balanço, gangorra)	1 2 3 4	
2	Arremessa e recebe uma bola grande	1 2 3 4	
3	Utiliza brinquedo fixo e baixo (ex: estruturas baixas de escalar)	1 2 3 4	
4	Agarra uma bola grande que quica (bola de brincar no pátio)	1 2 3 4	
5	Corre pelo menos 6 metros, em linha reta, sem cair	1 2 3 4	
6	Corre sem cair, mudando de direção e velocidade	1 2 3 4	
7	Pode fazer duas ou mais das seguintes atividades: correr, pular em um pé só, pular e saltitar	1 2 3 4	
8	Arremessa e agarra uma bola pequena (ex: de baseball, tênis)	1 2 3 4	
9	Brinca de um ou mais jogos que envolvem chutar (ex: futebol)	1 2 3 4	
10	Brinca de um ou mais jogos que envolvem acertar um alvo (ex: basquete, queimada, baseball).	1 2 3 4	
11	Utiliza brinquedo fixo e alto (ex: barras de "macaco", "gaiolas" de parque infantil, estrutura de escalar alta).	1 2 3 4	
Iniciais de quem fornece informações		Escore Bruto	

PARTE III – Desempenho de Atividades
Tarefas Físicas - continuação

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

PARTE III – Desempenho de Atividades
Tarefas Físicas- continuação

USO DE MATERIAIS				
1	Abre e fecha um livro.	1	2	3 4
2	Manipula brinquedos de tamanho médio (exemplo caminhões, bonecas)	1	2	3 4
3	Vira as páginas em livro grande sozinho	1	2	3 4
4	Pinta com pincel	1	2	3 4
5	Utiliza utensílios de escrita (por exemplo, lápis, canetas, marcadores, lápis de cera) para desenhar / escrever no papel	1	2	3 4
6	Vira as páginas em livro pequeno sozinho	1	2	3 4
7	Manipula peças pequenas de jogo ou brinquedos	1	2	3 4
8	Tira e coloca tampas de canetas e marcadores	1	2	3 4
9	Espalha massa ou cola em papel e coloca um outro papel em cima para colar	1	2	3 4
10	Separa uma única folha de papel para usar	1	2	3 4
11	Molda formas de argila, etc	1	2	3 4
12	Guarda papel no bolso da pasta	1	2	3 4
13	Dobra papel com vinco definitivo	1	2	3 4
14	Corta o papel com uma tesoura ao longo da linha	1	2	3 4
15	Utiliza um grampeador para fixar duas ou mais folhas de papel	1	2	3 4
16	Constrói utilizando vários meios (e. g., papel, madeira, tecido, couro, cabo, fios)	1	2	3 4
17	Corta e cola com fita	1	2	3 4
18	Executa tarefas no jogo de cartas	1	2	3 4
19	Apaga marcas de lápis sem rasgar o papel	1	2	3 4
20	Corta formas simples	1	2	3 4
21	Aponta lápis com apontador de lápis	1	2	3 4
22	Usa todos os materiais de arte comparativamente aos seus pares	1	2	3 4
23	Reúne várias folhas de papel em conjunto com as bordas alinhadas (empilhar)	1	2	3 4
24	Dobra e constrói com papel e papelão	1	2	3 4
25	Prende papel com grampo de papel	1	2	3 4
	Iniciais de quem fornece informações	movimento	Manipulação com	Escore Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Físicas - continuação

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

Comer e Beber		
Se o aluno se alimenta exclusivamente por sonda, dê escore "1" em todos os itens e prossiga para a próxima sessão		
1	Come pontualmente na hora do almoço / lanche, sem engasgar	1 2 3 4
2	Bebe de um copo ou de uma garrafa.	1 2 3 4
3	Seleciona e coloca utensílios no baixo.	1 2 3 4
4	Pega comida com os dedos, leva à boca e morde em pequenas porções	1 2 3 4
5	Leva comida do prato / recipiente até a boca, usando garfo/colher	1 2 3 4
6	Bebe sem entornar de no mínimo um tipo de recipiente (ex: copo, garrafa, embalagem de papelão)	1 2 3 4
7	Usa a colher para dar colheradas (Retira comida ou líquido do prato, usando a colher)	1 2 3 4
8	Come e bebe sem derramar ou babar	1 2 3 4
9	Come dentro do tempo determinado	1 2 3 4
10	Serve comida com o garfo	1 2 3 4
11	Usa guardanapo para limpar o rosto	1 2 3 4
12	Espeita comida com o garfo	1 2 3 4
13	Usa guardanapo para limpar as mãos	1 2 3 4
14	Bebe água de um bebedouro acessível ao aluno	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Escore Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Físicas - continuação

Higiene

*Pontue o desempenho o desempenho físico atual; questões cognitivas e comportamentais serão referidas em outra parte.

*Itens do toalete podem se referir ao banheiro, cateter ou ao uso da fralda

1	Seca as mãos (usando qualquer método)	1 2 3 4
2	Lava as mãos	1 2 3 4
3	Abre e fecha a torneira	1 2 3 4
4	Obtém papel toalha da dispensa ou toalha da prateleira	1 2 3 4
5	Aperta o botão da descarga / dá descarga	1 2 3 4
6	Obtém sabão de algum tipo de dispensa ou segura e aplica sabão em barra.	1 2 3 4
7	Limpa o nariz	1 2 3 4
8	Vai ao toalete em tempo hábil para evitar molhar-se (ex: vai ao banheiro ou troca a fralda a tempo)	1 2 3 4
9	Vai ao toalete em tempo hábil para evitar sujar-se (ex: vai ao banheiro ou tira a fralda a tempo)	1 2 3 4
10	Obtém papel higiênico do rolo ou dispensa	1 2 3 4
11	Assoa o nariz	1 2 3 4
12	Suspende ou abaixa a tampa ou o assento do vaso, se necessário	1 2 3 4
13	Abre e segura a porta ou Box (Abre e segura a porta do banheiro ou do Box)	1 2 3 4
14	Limpa-se ou enxuga-se após o uso do toalete (considere qualquer limpeza, exceto lavar as mãos).	1 2 3 4
15	Cobre a boca / nariz com a mão ou lenço, quando tosse ou espirra	1 2 3 4
	Iniciais de quem fornece informações	Score Bruto

Manejo de Roupas

1	Tira o chapéu	1 2 3 4
2	Tira roupa aberta na frente (ex: casaco, paletó)	1 2 3 4
3	Coloca chapéu	1 2 3 4
4	Veste roupa aberta na frente (ex: casaco, paletó)	1 2 3 4
5	Abaixa a roupa da cintura até o joelho e levanta a roupa do joelho até a cintura (ex: para uso do banheiro)	1 2 3 4
6	Abre e fecha zíperes, não inclui separar e encaixar as partes do fecho.	1 2 3 4
7	Tira blusas fechadas (ex: camisa, casaco).	1 2 3 4
8	Tira sapatos, botas.	1 2 3 4
9	Pendura roupa em varal ou cabide.	1 2 3 4
10	Veste blusas fechadas (ex: casaco).	1 2 3 4
11	Coloca e retira meias.	1 2 3 4
12	Coloca sapatos, botas; não considerar amarrar cadarço ou fechos	1 2 3 4
13	Amarra cadarço ou fecha sapato de velcro.	1 2 3 4
14	Separa e encaixa zíperes.	1 2 3 4
15	Abotoa uma fileira de botões correspondentes.	1 2 3 4
16	Prende cinto com fivela	1 2 3 4
17	Abotoa botões pequenos (menor que 2,5 cm)	1 2 3 4
	Iniciais de quem fornece informações	Score Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Físicas - continuação

Trabalho Escrito

Complete esta escala somente se o aluno usa regularmente papel / lápis na sala de aula

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

Subir / Descer Escadas

Complete essa escala somente se o estudante usa escadas rotineiramente na escola

<i>Obs: A criança pode mover-se ou andar, subindo e descendo degraus</i>		
1	Sobe / desce um degrau simples (ex: meio-fio)	1 2 3 4
2	Sobe / desce pequeno lance de escada (4 - 5 degraus)	1 2 3 4
3	Desce um lance de escada (pelo menos 12 degraus)	1 2 3 4
4	Sobe um lance de escada (pelo menos 12 degraus)	1 2 3 4
5	Sobe / desce um lance de escada (pelo menos 12 degraus), com velocidade regular	1 2 3 4
6	Sobe / desce escadas com velocidade regular, enquanto carrega um objeto	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Escore Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Físicas - continuação

Uso do Computador e Equipamentos

Complete essa escala somente se o estudante
usa o computador rotineiramente

1	Aciona o equipamento, usando uma chave simples (ex: computador, gravador)	1 2 3 4
2	Trabalha por meia hora no computador, sem se cansar.	1 2 3 4
3	Localiza e aperta de uma a duas teclas, em sequência, para acionar as funções do computador.	1 2 3 4
4	Localiza e aperta três ou mais teclas, em sequência, para acionar as funções do computador.	1 2 3 4
5	Usa o mouse para acionar as funções do computador.	1 2 3 4
6	Insere / retira disquetes do computador ou fitas cassete do gravador	1 2 3 4
7	Produce uma sentença completa no computador, em tempo aceitável	1 2 3 4
8	Faz as tarefas usando o computador, numa velocidade semelhante a dos outros alunos	1 2 3 4
	Iniciais de quem fornece informações Score Bruto	

Pontuação Padrão

1: Não desempenha; 2: Desempenho Parcial; 3: Desempenho Inconsistente; 4: Desempenho Consistente

PARTE III – Desempenho de Atividades Tarefas Cognitivo / Comportamentais

Comunicação Funcional

Considere qualquer modo de comunicação estabelecida
(verbal, sinais, computador, escrita, prancha de comunicação)
A pontuação será baseada na interpretação por aqueles que
são conhecedores do método usado

1	Comunica sim / não, aceitação / recusa, ou escolha entre dois ou mais itens	1 2 3 4
2	Comunica "fome" ou "sede"	1 2 3 4
3	Comunica "doença", "dor" ou "ajuda"	1 2 3 4
4	Comunica necessidade de ajuda, com uma fala (tarefa) (não formal) funcional (ex: para usar o banheiro ou abrir um recipiente)	1 2 3 4
5	Comunica o primeiro e o último nome.	1 2 3 4
6	Comunica onde algo está localizado, na sala de aula ou na escola.	1 2 3 4
7	Comunica mensagens curtas a outra pessoa.	1 2 3 4
8	Comunica perguntas e pede informação.	1 2 3 4
9	Comunica mensagens curtas de uma pessoa para outra (ex: do professor para o diretor).	1 2 3 4
10	Comunica informação básica de segurança.	1 2 3 4
11	Descreve objetos bem o suficiente para possibilitar sua correta identificação.	1 2 3 4
12	Comunica onde iria ou o que faria se ficasse perdido (ex: na excursão da escola).	1 2 3 4
13	Comunica orientações complexas aos outros (3 etapas)	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Escore Bruto

Memória e Compreensão

1	Demonstra entendimento de ordens ou orientações básicas de uma etapa (ex: venha aqui, pare, vá adiante, pegue o livro)	1 2 3 4
2	Demonstra memória para usar ferramentas e materiais, quando ensinado (ex: ferramentas na sala de aula, equipamentos adaptados, itens especializados)	1 2 3 4
3	Demonstra memória para rotinas / estruturas do dia-a-dia	1 2 3 4
4	Demonstra memória para localizar materiais (sabe onde se encontram)	1 2 3 4
5	Demonstra memória referente a direções para / de outras áreas em / ao redor da escola (não fica perdido)	1 2 3 4
6	Demonstra entendimento de instruções / ordens envolvendo preposições ou conceitos espaciais (ex: na caixa, debaixo da carteira)	1 2 3 4
7	Demonstra entendimento de instruções / direções envolvendo preposições ou conceitos espaciais (dentro da caixa, sobre a carteira)	1 2 3 4
8	Demonstra memória para regras de jogos / atividades (ex: tabuleiro de jogos)	1 2 3 4
9	Demonstra entendimento de (seguimentos) direções / instruções envolvendo conceitos de condição, tempo e sequência (ex: se /então, depois, tarde, primeiro / segundo)	1 2 3 4
10	Demonstra habilidade para seguir uma série de instruções relacionadas (três ou mais) – (ex: guarde as coisas, pegue seu casaco e arrume-se)	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Escore Bruto >

Lembre-se: refira-se ao Guia de Pontuação para avaliar definições e exemplos

PARTE III – Desempenho de Atividades
Tarefas Cognitivo / Comportamentais- continuação

Respeitar Convenções Sociais		
1	Come apenas sua própria comida e bebida, a menos que tenha permissão dos outros	1 2 3 4
2	Apresenta comportamento apropriado com relação a questões de sexualidade (ex: evita falas / atitudes de conteúdo sexual explícito e evita mostrar partes íntimas do corpo)	1 2 3 4
3	Sorri, acena ou diz "por nada", quando é falado (lhe falam) "obrigado".	1 2 3 4
4	Mantém limites físicos e sociais apropriados, sentando e levantando a uma distância adequada e não fazendo uso inapropriado das mãos.	1 2 3 4
5	Tem boas maneiras, diz "obrigado", "por favor" e "desculpe", apropriadamente.	1 2 3 4
6	Obtém itens que estão fora de alcance apropriadamente (pede / aponta antes de alcançá-los).	1 2 3 4
7	Observa regras / expectativas sociais, considerando apropriadamente os assuntos e a linguagem (ex: assuntos que tiram o apetite enquanto come, assuntos sobre banheiro).	1 2 3 4
8	Pede permissão no contexto onde isso é esperado (ex: ao sair da sala, ao usar algum dos pertences de outra pessoa).	1 2 3 4
9	Respeita a privacidade dos outros.	1 2 3 4
10	Desculpa-se por erros não intencionais (ex: ao esbarrar em outra pessoa).	1 2 3 4
11	Demonstra conhecimento sobre como e quando comunicar assuntos privados (ex: acidentes no banheiro).	1 2 3 4
12	Observa regras / expectativas sociais quando pergunta ou comenta assuntos que sejam embaraçosos ou prejudiquem outros.	1 2 3 4
	Iniciais de quem fornece informações	Score Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades
Tarefas Cognitivo / Comportamentais- continuação

Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares		
1	Procede como foi orientado quando se diz "sim" ou "inicie".	1 2 3 4
2	Coopera com ordens ou direções que não fazem parte da rotina dadas pelo professor ou outro adulto responsável.	1 2 3 4
3	Coopera quando é solicitado a ajudar na limpeza e outras tarefas relacionadas à sala de aula.	1 2 3 4
4	Obedece a regras relacionadas a objetos restritos e permitidos na sala de aula.	1 2 3 4
5	Observa regras relacionadas a áreas restritas e permitidas.	1 2 3 4
6	Pára atividade quando solicitado.	1 2 3 4
7	Observa regras relacionadas a movimentação na sala de aula (ex: fazer fila, trocar de lugar).	1 2 3 4
8	Mostra cuidado ao usar e manusear objetos dos outros.	1 2 3 4
9	Observa normas referentes ao uso do banheiro (ex: usa a quantidade de papel higiênico apropriada, deposita-o no lixo adequadamente).	1 2 3 4
10	Observa regras relacionadas a movimentação na escola (ex: correr andando em linha).	1 2 3 4
11	Observa normas referentes à conversa.	1 2 3 4
12	Limpa área designada e descarta coisas em tempo apropriado.	1 2 3 4
13	Segue limites de tempo marcados pelo adulto.	1 2 3 4
14	Levanta a mão (ou faz algum outro gesto) antes de perguntar ou responder a uma questão.	1 2 3 4
15	Mantém seus pertences organizados no espaço designado.	1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Score Bruto

PARTE III – Desempenho de Atividades
Tarefas Cognitivo / Comportamentais - continuação

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

Lembrete: Refira-se ao Guia para Escala de Pontuação para avaliar definições e exemplos

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

Regulação do Comportamento			
1	Demonstra controle apropriado da auto-estimulação (ex: abstém-se de bater a cabeça ou de movimento oscilatório de cabeça).	1 2 3 4	
2	Aceita mudanças inesperadas na rotina.	1 2 3 4	
3	Contém-se diante da provocação dos outros.	1 2 3 4	
4	Não usa palavras nem ações agressivas.	1 2 3 4	
5	Mantém controle do comportamento em grandes grupos de alunos (ex: lanchonetes, assembléias).	1 2 3 4	
6	Ouve críticas construtivas sem perder o controle.	1 2 3 4	
7	Usa palavras em vez de ações físicas para responder a provocações ou quando irado com outros.	1 2 3 4	
8	Se necessário, solicita ajuda de um adulto quando surge um conflito com um colega, especialmente quando envolve violência.	1 2 3 4	
9	Responde a tratamento implicante de modo construtivo.	1 2 3 4	
10	Lida com a frustração quando experimenta dificuldades em atividades / tarefas escolares.	1 2 3 4	
11	Demonstra bom senso ao falar e agir frente a intimidação, gangues ou estranhos.	1 2 3 4	
12	Resolve adequadamente conflitos comuns com seus colegas ou seus próprios problemas, sem pedir ajuda ao professor.	1 2 3 4	
	Iniciais de quem fornece informações	Escore Bruto	

Pontuação Padrão

1: Não desempenha; 2: Desempenho Parcial; 3: Desempenho Inconsistente; 4: Desempenho Consistente

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

Consciência do Cuidado Pessoal				
Qualidade dos Cuidados Pessoais - Pontue itens baseando-se no conhecimento necessário para a ação. - Se o aluno é fisicamente inapto para realizar a atividade, pontue "1"; A menos que ele tome a iniciativa de pedir aos outros para realizar a Ação necessária, pontue "2"				
1	Limpa o rosto / queixo quando necessário.			1 2 3 4
2	Lava e seca as mãos após usar o banheiro.			1 2 3 4
3	Veste-se após usar o banheiro ou o vestiário.			1 2 3 4
4	Escolhe o banheiro do sexo apropriado; checa se o banheiro / vestiário está ocupado, antes de entrar.			1 2 3 4
5	Assoa / seca o nariz.			1 2 3 4
6	Fecha a porta do banheiro / vestiário para manter a privacidade.			1 2 3 4
7	Limpa-se após o uso do toalete.			1 2 3 4
8	Arruma a roupa quando necessário (ex: verifica se o zíper está fechado, se a saia está alinhada).			1 2 3 4
9	Cobre a boca e o nariz, com a mão ou lenço, ao tossir ou espirrar.			1 2 3 4
10	Escova, penteia ou arruma os cabelos quando necessário.			1 2 3 4
Iniciais de quem fornece informações		Score Bruto		

Lista de Adaptações

Nome do Aluno _____ Data ____/____/____

Procedimento: registre as adaptações que o aluno rotineiramente usa para realizar atividades funcionais, durante o período que permanece na escola. Se a adaptação usada pelo aluno não está na lista ou se você quer registrar detalhes adicionais, use linhas situadas abaixo da sessão apropriada.

Atividades de Vida Diária

- | | |
|--|---|
| ☐ Babador | ☐ Comida especial |
| ☐ Utensílios / vasilhas sob medida | ☐ Fralda |
| ☐ Alimentação por sonda | ☐ Modificação no estilo / materiais das roupas |
| ☐ Copo especial | ☐ Cateterização |
| ☐ Auxílio para vestir | ☐ Canudo |
| ☐ Adaptação durante o uso do banheiro | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Arquitetura

- | | |
|---|---|
| ☐ Local separado para o indivíduo | ☐ Modificação na sala de aula |
| ☐ Adaptação do banheiro | ☐ Adaptação nos equipamentos do playground |
| ☐ Elevador | ☐ Elevação da escada |
| ☐ Modificação nas áreas comunitárias | ☐ Rampas |
| ☐ Modificação no corredor | ☐ Outros (descrever abaixo) |
| ☐ Sinais ou marcas | |

Comentários e descrições _____

Comportamento

- | | |
|--|--|
| ☐ Programa de direção do comportamento formal | ☐ Aumento do tempo para realização das atividades |
| ☐ Regras modificadas | ☐ Uso de reforço |
| ☐ Rotinas / responsabilidades especializadas | ☐ Posição especial na fila |
| ☐ Lugar especial | ☐ Modificação da transição |
| ☐ Constante feedback e monitoramento | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Trabalho na Sala de Aula

- | | |
|--|--|
| ☐ Instrumentos de escrita adaptados | ☐ Materiais manipuláveis |
| ☐ Lente de aumento (CCTV) | ☐ Pranchetas para livro / papel |
| ☐ Superfícies de trabalho adaptadas | ☐ Brinquedos adaptados |
| ☐ Papel para escrever modificado | ☐ Outros (descrever abaixo) |
| ☐ Tesouras adaptadas | |

Comentários e descrições _____

Cognitivo

- | | |
|---|--|
| ☐ Currículo alternativo | ☐ Tempo aumentado |
| ☐ Materiais alternativos / modificados | ☐ Objetivos / expectativas |
| ☐ Substituição do passo ou sequência de atividades ajustados | ☐ Forma de avaliação alternativa / modificada |
| ☐ Repetição ou prática adicional | ☐ Uso de cadernos ou listas |
| ☐ Procedimentos alternativos / modificados | ☐ Envolvimento de outro colega |
| ☐ Acesso multissensorial | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Comunicação

- | | |
|---|---|
| ☐ Sistema de sinais | ☐ Bastão para acessar o computador |
| ☐ Teclado para comunicação | ☐ Prancha para comunicação |
| ☐ Bastão fixado na cabeça | ☐ Intérprete |
| ☐ Livro para comunicação | ☐ Programa selecionado |
| ☐ Braille | ☐ Aparelho de comunicação |
| ☐ Aparelho para surdez | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Computador

- | | |
|--|--|
| ☐ Programa especial | ☐ Calculadora |
| ☐ Chave de controle | ☐ Controle ambiental |
| ☐ Teclados / acessórios modificados | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Localização / Mobilidade / Transporte

- | | |
|---|--|
| ☐ Bengala | ☐ Sistema de posicionamento na carteira |
| ☐ Veículo especialmente equipado | ☐ Muleta |
| ☐ Suporte para assentar | ☐ Assento de carro |
| ☐ Caminhada | ☐ Almofada |
| ☐ Ônibus / van adaptada | ☐ Cadeira de rodas manual |
| ☐ Acessórios de cadeira de rodas | ☐ Cadeira de rodas elétrica |
| ☐ Órteses | ☐ Carrinho |
| ☐ Próteses | ☐ Outros (descrever abaixo) |

Comentários e descrições _____

Outras Adaptações

- | |
|--|
| ☐ Auxílio de um por um |
| ☐ Programa de assistência à atenção |

Comentários e descrições _____

ANEXO B: ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - ICS/ 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: O engajamento ocupacional de crianças com deficiência no Atendimento Educacional Especializado
Pesquisador: Cibele Braga Ferreira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 52274715.0.0000.0018
Instituição Proponente: Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - ICS/ UFPA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 1.504.335
Apresentação do Projeto:
Com a evolução das definições de deficiência e incapacidade, atualmente verifica-se a maior participação desta população em diversos contextos, incluindo no campo educacional. Para isso, fez-se necessária a concepção de políticas específicas para o desenvolvimento de práticas inclusivas, como a implementação do Atendimento Educacional Especializado. Diante deste cenário, nota-se a possibilidade de inserção do Terapeuta Ocupacional como membro da equipe interdisciplinar atuante neste contexto, sendo que seu papel está centrado na garantia do engajamento ocupacional do aluno. Dessa forma, tal pesquisa tem como objetivo analisar o engajamento ocupacional de crianças com deficiência a partir da aplicação de um protocolo de avaliação. A pesquisa assumirá um desenho descritivo quantitativo e será desenvolvida na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro. Terá como sujeitos os professores e alunos com deficiência envolvidos no Atendimento Educacional Especializado da escola. Assim, espera-se que a pesquisa possa contribuir com envolvimento escolar dos sujeitos investigados a partir dos achados sobre seu engajamento ocupacional, a fim de eliminar as barreiras e promover os facilitadores da ocupação no espaço escolar.
Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and. Bairro: Campus Universitário do Guamá UF: PA Município: BELEM CEP: 66.075-110 Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

Página 01 de 04

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ - ICS/**



Continuação do Parecer: 1.504.335

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o engajamento ocupacional de crianças com deficiência em uma escola municipal do Distrito Administrativo do Guamá em Belém-Pa a partir da avaliação obtida pela aplicação da School Function Assessment (SFA).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

À comunidade: A comunidade corre o risco de não receber o retorno da pesquisa. Assim, coloca-se como proposta a socialização dos resultados junto à Secretaria Escolar, de modo a favorecer a disseminação das informações coletadas para os professores a fim de proporcionar retorno de

ações voltadas para os alunos de acordo com os aspectos mais evidenciados na pesquisa;

À comunidade científica: A comunidade científica pode não ter os resultados gerados pela pesquisa divulgados e socializados. Deste modo, os pesquisadores se comprometem em disponibilizar tais resultados em eventos e publicações científicas;

Ao pesquisado: Perda do sigilo da identidade. Será evitado diante do uso de pseudônimos ou outra caracterização para preservar a identidade do

sujeito e manter a confidencialidade da pesquisa;

Ter o cotidiano afetado pelas ações da pesquisa. Visando reduzir este risco será feita a organização do horário dos alunos de acordo com a disponibilidade dos professores para a aplicação do protocolo, de modo a não comprometer a rotina do atendimento escolar especializado. Ao pesquisador: Não conseguir concluir a pesquisa no tempo previsto em decorrência dos trâmites legais para autorização da pesquisa de campo. Para eliminar tal risco os pesquisadores realizarão as etapas de acordo com o cronograma da pesquisa, para responder o mais rápido possível os encaminhamentos do comitê de ética e pesquisa; Não conseguir aplicar o protocolo para avaliar todos os alunos que se enquadram nos critérios de inclusão em decorrência da dinâmica escolar.

Para precaver este risco estimou-se uma pesquisa de campo com duração de quatro meses, com encontros semanais de modo a distribuir o

quantitativo de sujeitos para o período de coleta de dados.

Benefícios:

À comunidade: Contribuir para a melhoria do Atendimento Educacional Especializado a partir da avaliação integralizada da Terapia Ocupacional; Disponibilizar à secretaria escolar um perfil dos

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.

Bairro: Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110

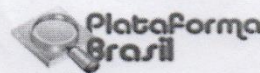
UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ - ICS/**



Continuação do Parecer: 1.504.335

alunos atendidos no AEE; À comunidade científica: Crescimento da produção e fundamentação do campo educacional na Terapia Ocupacional; Contribuir para difundir possibilidades de ações da Terapia Ocupacional no âmbito escolar;

Ao pesquisado: Proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem por meio da reflexão das possíveis barreiras e facilitadores encontrados na pesquisa;

Ao pesquisador: Favorecer a produção de conhecimento e o desenvolvimento do ser pesquisador;

Esclarecer como o terapeuta ocupacional contribui no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência e na prestação de consultoria aos professores envolvidos nesta dinâmica. Dessa forma, espera-se que a pesquisa possa contribuir com o envolvimento escolar dos sujeitos investigados a partir dos achados sobre seu engajamento ocupacional, para eliminar as barreiras e promover os facilitadores da ocupação no espaço escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo apresentado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados contemplam os sugeridos pelo Sistema CEP/CONEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_624167.pdf	26/11/2015 20:09:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	26/11/2015 20:09:21	Carlos Alberto Artner	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	11/11/2015 22:51:15	Rose de Carvalho Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.docx	10/11/2015 21:19:39	Carlos Alberto Artner	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.

Bairro: Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ - ICS/



Continuação do Parecer: 1.504.335

Ausência	tcle.docx	10/11/2015 21:19:39	Carlos Alberto Artner	Aceito
Outros	encaminhamento.pdf	10/11/2015 20:56:23	Carlos Alberto Artner	Aceito
Outros	oficiocrie.pdf	10/11/2015 20:54:46	Carlos Alberto Artner	Aceito
Outros	isencaodeonus.pdf	10/11/2015 20:54:00	Carlos Alberto Artner	Aceito
Outros	aceiteorientador.pdf	10/11/2015 20:49:49	Carlos Alberto Artner	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	10/11/2015 20:48:00	Carlos Alberto Artner	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.pdf	10/11/2015 20:43:39	Carlos Alberto Artner	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 18 de Abril de 2016

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador)

Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.

Bairro: Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br