

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília**

MICHELE OLIVEIRA DA SILVA

**AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM
PARALISIA CEREBRAL
ASPA-PC**

**Marília
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília**

MICHELE OLIVEIRA DA SILVA

**AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM
PARALISIA CEREBRAL
ASPA-PC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração 1: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Apoio: Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); Proesp/Capes.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

**Marília
2014**

Ficha Catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Silva, Michele Oliveira da.

S586a Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) / Michele Oliveira da Silva. – Marília, 2014.

190 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Bibliografia: f. 116-128

Orientador: Eduardo José Manzini.

1. Educação especial. 2. Paralisia cerebral. 3. Alunos. 4. Avaliação. I. Título.

CDD 371.9

MICHELE OLIVEIRA DA SILVA

**AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM
PARALISIA CEREBRAL ASPA-PC**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____
Prof. Dr. Eduardo José Manzini
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília-SP.

Membro titular: _____
Profa. Dra. Lígia Maria Presumido Bracciali
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília-SP.

Membro titular: _____
Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília-SP.

Membro titular: _____
Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Bauru-SP.

Membro titular: _____
Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos-SP.

Marília, de de 2014.

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus.

Ao meu marido Eduardo, amor da minha vida, que me apoia em tudo.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por todo carinho e respeito.

Aos alunos com paralisia cerebral pelos quais dediquei todos esses anos de pesquisa.

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Eduardo José Manzini, por me guiar neste trabalho, o meu profundo agradecimento.

Aos alunos e aos professores que participaram desta pesquisa e permitiram que fosse realizada.

Às minhas amigas, companheiras de caminhada, Priscila Moreira Corrêa; Maria Luiza Salzani Fiorini; Eromi Izabel Hummel; Munique Massaro e Natália Nakano por compartilharem suas angústias e alegrias durante todos esses anos de caminhada.

Às minhas amigas Vanessa Paulino, Mara Lopes, Giseli Brito, Rosana Kataoka e Walquiria Gonçalves pelo incentivo.

Agradeço à minha grande amiga Michele Faria por me apoiar todos esses anos e tornar a viagem à Espanha tão especial.

À minha amiga Mariana Chalup, e a todos os amigos de Santa Cruz do Rio Pardo que souberam entender a minha ausência e conservar a amizade.

Aos meus amigos Nilda Roder e João Kai por todo incentivo e auxílio durante essa caminhada.

Aos membros do grupo de pesquisa “Deficiência física e sensoriais”, pela contribuição para este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos aos membros, titulares e suplentes da banca de qualificação e defesa pelas valiosas sugestões para a elaboração e finalização deste trabalho: Dra. Lígia Presumido Bracciali, Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; Dra. Adriana Garcia Gonçalves; Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira; Dra. Rita Tibério de Cássia Araújo; Dra. Maria Cristina Marquezine e Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Agradeço ao Proesp/Capes e ao CNPq pelo apoio financeiro que permitiu a minha dedicação exclusiva a elaboração deste trabalho.

*Obrigada meu Deus por todas as bênçãos!
Ao seu nome, meu eterno louvor.
Obrigada!*

O momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objetivo da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem.

Carlos Cipriano Luckesi

RESUMO

SILVA, Michele Oliveira da. Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) 2014. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

Na área da Educação Especial, a elaboração do planejamento acadêmico depende de uma avaliação prévia das dificuldades e habilidades dos alunos para posteriormente elaborar uma intervenção de acordo com o que foi avaliado. Porém, os professores especializados nem sempre têm disponível um instrumento para avaliar e articular os dados dessa avaliação para uma intervenção pedagógica. No caso específico do aluno com paralisia cerebral, essa dificuldade pode ser atribuída à diversidade de características físicas e cognitivas que devem ser avaliadas e a relação delas com as exigências do meio. Diante disso, o objetivo do presente trabalho foi elaborar e avaliar a aplicabilidade da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) para avaliar alunos com paralisia cerebral, matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, para subsidiar o planejamento curricular e a estratégias de ensino. O estudo foi elaborado em três etapas. Na primeira etapa foi realizado o Estudo Piloto no qual uma aluna com paralisia cerebral foi avaliada com o uso de um instrumento de avaliação já publicado. A análise dos resultados da primeira etapa subsidiou a elaboração da primeira versão do ASPA-PC na segunda etapa. Ainda nessa etapa, a partir da avaliação de quatorze alunos com o uso do ASPA-PC foi indicado um kit de avaliação e um manual de aplicação que foram utilizados por professoras do atendimento educacional especializado. Os resultados das etapas anteriores definiram a divisão do ASPA-PC em ASPA-PC KIT I para avaliar alunos até o 2º ano e ASPA-PC KIT II para avaliar alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, resultando na sua versão definitiva, na terceira etapa. Além do manual e de um roteiro para guiar a conversa inicial entre o avaliador e o professor do ensino regular do aluno, o instrumento foi constituído de cinco Cadernos: 1) Caderno para observação em sala de aula; 2) Caderno de Língua Portuguesa; 3) Caderno de comunicação; 4) Caderno de Matemática e 5) Caderno para sistematizar os dados da avaliação. Os resultados da pesquisa indicaram que a avaliação do aluno com o uso da ASPA-PC subsidiou a elaboração de um planejamento acadêmico, que contemplou objetivos pedagógicos, indicação e contraíndicação de materiais, planejamento de estratégias e adaptação de recursos de acordo com cada aluno avaliado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Instrumento de avaliação. Aluno com paralisia cerebral.

ABSTRACT

SILVA, Michele Oliveira da. Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) 2014. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

In the area of Special Education, an academic plan development depends on a previous assessment of the difficulties and abilities of students to enable an intervention according to what has been reported. However, specialist teachers do not always have an available tool to assess and articulate the data from this assessment for an educational intervention. In the specific case of students with cerebral palsy, this difficulty can be attributed to the diversity of physical and cognitive characteristics that must be assessed and compared with the demands of the environment. Therefore, the aim of this research was to develop and evaluate the applicability of systematic assessment for teachers of students with cerebral palsy (ASPA-PC) to assess students with cerebral palsy enrolled in 1st, 2nd and 3rd grades of Elementary School, to support curriculum planning and teaching strategies. The study was prepared in three steps: in the first step, a pilot study was conducted when a student with cerebral palsy was assessed with the use of an assessment tool already published in the literature. The results of the first step subsidized the development of the first version of ASPA - PC in the second step. Still in the second step, based on the assessment of fourteen students using ASPA-PC, a kit and an application manual that was used by Special Education teachers and was referred. The results of the previous steps defined the separation of the material in two parts: ASPA-PC and ASPA-PC KIT I to assess students up to the 2nd grade and ASPA-PC KIT II to assess students of the 3rd grade of elementary school resulting in its final version during the third phase. In addition to manual and a roadmap to guide the initial conversation between the evaluator and the non-special education teacher, the tool consisted of five books: 1) Logbook for classroom observation, 2) Notebook for Portuguese Language; 3) Notebook for communication ; 4) Notebook for Math and 5) Notebook to systematize assessment data. The results of the research indicated that the assessment of the student using ASPA-PC subsidized the development of an academic plan including teaching objectives, indication and contraindication of materials, planning strategies and adaptation of resources according to the needs of the student assessed by the tool.

Key Words: Special Education. Assessment Tool. Student with Cerebral Palsy.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	10
2 INTRODUÇÃO.....	12
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
3.1 Definição de avaliação no contexto da Educação.....	14
3.2 Avaliação e o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	17
3.3 Avaliação na área da Educação Especial.....	20
3.4 Avaliação do aluno com paralisia cerebral nos anos iniciais do Ensino Fundamental	22
3.5 Instrumentos de avaliação da área da Educação Especial	30
4 OBJETIVO	35
5 DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO.....	36
5.1 ETAPA 1 – Estudo Piloto.....	36
5.2 ETAPA 2- Elaboração da primeira versão da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC).....	42
5.2.1 Elaboração do ASPA-PC e definição do seu design	43
5.2.2 Indicação de uma lista de materiais para avaliação.....	51
5.2.3 Composição do kit de avaliação.....	55
5.2.4 Elaboração do manual da primeira versão do ASPA-PC	79
5.2.5 Utilização da primeira versão do ASPA-PC por professoras do atendimento educacional especializado.....	80
5.2.6 Análise da primeira versão do ASPA-PC por especialistas da área da Educação ..	85
5.3 ETAPA 3- elaboração da versão final da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC)	86
5.3.1 Adequação do uso do ASPA-PC para anos escolares específicos	86
5.3.2 Avaliação do Caderno de observação em sala de aula por juízes	96
5.3.3 Elaboração de estratégias para avaliação.....	99
5.3.4 Definição da ordem de uso dos Cadernos.....	101
5.3.5 Kit para avaliação com o uso da versão final do ASPA-PC	102
5.3.6 Adequação do manual da versão final do ASPA-PC	110
6 CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A	126
APÊNDICE B.....	130
APÊNDICE C	138
APÊNDICE D	152
APÊNDICE E.....	163
APÊNDICE F.....	170
APÊNDICE G	174
APÊNDICE H	180
APÊNDICE I.....	189

1 APRESENTAÇÃO

O primeiro contato que tive com alunos com diagnóstico de paralisia cerebral foi após a conclusão do curso de pedagogia, em 2005, na Habilitação em Deficiência Física na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília.

Naquela ocasião, tive a oportunidade de fazer estágio em um centro de atendimento especializado e em uma sala para deficientes físicos em uma escola estadual, onde percebi que, avaliar as características físicas, cognitivas e sociais do aluno com paralisia cerebral para adaptar o recurso pedagógico e elaborar uma atividade acadêmica, não era fácil.

Vivenciei diversas situações nesse sentido. Algumas vezes, a avaliação era incompleta, por exemplo, avaliava a característica motora e cognitiva e não a característica social; outras vezes, as dificuldades motoras do aluno com deficiência física eram mais evidenciadas do que as suas potencialidades. Ao final da habilitação, as dificuldades em avaliar o aluno foram minimizadas, mas permaneceu a dificuldade em sistematizar os dados de maneira organizada para auxiliar na escolha dos materiais e adaptar o recurso pedagógico.

Após a conclusão da habilitação, lecionei no Sesi em Bauru em uma 4ª série, e no ano seguinte, no município de Ipaussu, em uma 3ª série. Apesar de não ter nenhum aluno com deficiência em nenhuma das duas turmas, meu interesse pelos alunos com paralisia cerebral ainda estava presente e sempre que eu tinha uma oportunidade, eu observava o ensino desses alunos e as dificuldades que as professoras tinham em avalia-los sem o auxílio de um instrumento que pudesse direcionar essa avaliação para adaptar um recurso pedagógico.

A partir dessas inquietações, no ano de 2008, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo José Manzini iniciei a pesquisa de mestrado. O resultado da dissertação, elaborada em dois anos, foi a elaboração do Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral (SILVA, 2010) para avaliar aluno com paralisia cerebral com o intuito de adaptar e prescrever recursos pedagógicos.

Após a conclusão do mestrado, observou-se que o uso de recursos pedagógicos adaptados era de extrema importância para garantir a acessibilidade ao aluno com paralisia cerebral, mas a sua manipulação não poderia ser o único objetivo acadêmico. Nesse sentido, observou-se que era preciso avaliar as suas potencialidades e necessidades acadêmicas para

que os dados subsidiassem a elaboração do planejamento curricular individual, considerando as características do aluno e do ano em que ele estava matriculado.

No ano de 2010, sob a orientação do professor Eduardo José Manzini iniciei a atual pesquisa de Doutorado que teve o objetivo de elaborar e avaliar a aplicabilidade da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) para avaliar alunos com paralisia cerebral, matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental para subsidiar o planejamento acadêmico individual deles.

2 INTRODUÇÃO

Na área da Educação Especial, tão importante quanto avaliar as necessidades e capacidades dos alunos é utilizar esses dados para elaborar um planejamento acadêmico com finalidades pedagógicas que vão ao encontro das características avaliadas (CURTO; MORILLO; FEIXIDÓ, 2000; MARTÍN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004; STECKER; LEMBKE; FOEGEN, 2008; HOFFMANN, 2010; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010; CORREIA; TONINI, 2012; COVATTI; FISCHER, 2012). Nesse sentido, a avaliação não é um processo desvinculado da intervenção, mas um processo que a antecede e a orienta (PERRENOUD, 1999; MANZINI, 1999).

No entanto, estudos indicam que professores da Educação Especial não têm vinculado a avaliação dos alunos à elaboração do planejamento acadêmico. Sobre esse assunto, Jesus e Aguiar (2012) identificaram que professores do atendimento educacional especializado (AEE) concebiam a avaliação pedagógica desarticulada da intervenção e, por isso, não consideravam seus dados como preliminares para elaboração do planejamento pedagógico. Milanesi (2012), por sua vez, identificou que os professores especializados das salas de recurso de um município paulista utilizavam os dados da avaliação principalmente para a elaboração de relatórios acadêmicos sobre o desenvolvimento do aluno durante um período escolar. Aqueles relatórios eram entregues à coordenação da escola, sem que, necessariamente, os dados também fossem utilizados para elaborar o planejamento acadêmico. Tanto na pesquisa de Jesus e Aguiar (2012) quanto na pesquisa de Milanesi (2012) foi identificado que a avaliação não era sistematizada entre os professores, e que, cada profissional avaliava utilizando seus próprios recursos e estratégias.

Pode-se sugerir, a partir dos resultados das pesquisas citadas anteriormente, que a falta de uma avaliação sistematizada não contribui para o planejamento de atividades, estratégias de ensino ou para indicação e adaptação de recurso. E que sem esse planejamento, o aluno pode estar realizando atividades improvisadas, sem objetivos pedagógicos previamente definidos, que pouco ou nada contribuem para o seu aprendizado (GONZÁLEZ, 2002; MARTÍN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

No caso do aluno com paralisia cerebral (P.C.) os recursos pedagógicos precisam ser adaptados a partir de uma avaliação de suas características, caso contrário, o aluno pode permanecer sem realizar as atividades, por não ter acesso a recursos adequados que ofereçam oportunidades de manipulação, e conseqüentemente, vir a apresentar uma defasagem no nível

de conhecimento, não por falta de capacidade, mas por falta de acessibilidade física ao material; ou ainda, ter suas dificuldades reforçadas por manipular recursos que não são acessíveis as suas habilidades motoras (SILVA, 2010).

Pode-se concluir, então, para planejar o ensino do aluno com paralisia cerebral é necessário realizar uma avaliação sistematizada dos repertórios de Língua Portuguesa, Matemática e Comunicação, além das suas características motoras e sociais para identificar suas necessidades e potencialidades.

Diante disso, define-se o seguinte problema de pesquisa:

Como elaborar e avaliar a aplicabilidade de um instrumento para avaliar alunos com paralisia cerebral, matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental para subsidiar o planejamento acadêmico individual deles?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentadas as fundamentações teóricas sobre: 1) definição de avaliação no contexto da Educação; 2) avaliação e o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) avaliação na área da Educação Especial; 4) avaliação do aluno com paralisia cerebral nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5) instrumentos de avaliação da área da Educação Especial, que serão abordados a seguir.

3.1 Definição de avaliação no contexto da Educação

A palavra avaliação, na área da Educação, pode designar o uso de diferentes materiais e estratégias, tais como: provas dissertativas, oral ou em testes; trabalhos desenvolvidos sobre determinados temas; discussão em classe sobre um tema predeterminado; dramatizações ou julgamento dos professores em relação à participação do aluno (FABRON; OMOTE, 2002). Cada uma dessas avaliações pode possuir diferentes finalidades, como, por exemplo: avaliar a eficácia dos sistemas educacionais, o desempenho escolar, a instituição, a intervenção, entre outras (GATTI, 2009).

Ao longo da história, no entanto, um dos conceitos mais marcantes atribuídos à palavra avaliação é de que seria uma forma de mensurar o quanto os estudantes aprenderam em relação ao conteúdo acadêmicos. Porém, avaliar apenas para identificar se houve ou não a aprendizagem após um período escolar mostrou-se ineficaz para garantir a aprendizagem do aluno (MANUEL; MÉNDEZ, 2002), pois, a prática oriunda desse conceito resultava em categorização de capacitados e não capacitados para frequentar a escola e, conseqüente, a exclusão (CRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Para evitar essa exclusão, a avaliação passou a ser concebida também como preliminar para identificar as dificuldades e potencializar as habilidades do aluno e posteriormente elaborar um planejamento curricular (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 2010; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Assim, em uma concepção ampla, a avaliação pode ser designada para auxiliar na permanência do aluno na escola ou excluí-lo. O que determina entre um resultado ou outro é como a avaliação é concebida pelo professor, o objetivo que ele tem ao avaliar o aluno e a finalidade que ele atribui ao resultado coletado.

Nessa reflexão acerca do tema avaliação, considera-se que o termo concepção pode ser definido como “[...] a soma de ideias, o pensamento, a noção e as crenças sobre algo; é a descrição em que alguém entende alguma coisa (FIORINI, 2011, p.11)”. Assim, na prática acadêmica, dependendo do como o professor concebe a avaliação, os seus resultados podem ser utilizados como referência para planejar atividades e estratégias de ensino e atender às características dos alunos ou para justificar a incompetência e, conseqüentemente, a exclusão do aluno no sistema escolar.

Dessa maneira, concorda-se com Jesus e Aguiar (2012) quando descreveram que:

[...] algumas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos. Outras formas de avaliação e outros usos dela, ao contrário, podem ajudar a oferecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos (JESUS; AGUIAR, 2012, p. 413).

E ainda, que só um investimento na formação desses profissionais, com o objetivo de rever os conceitos relacionados à avaliação poderia contribuir para que cada um refletisse sobre como a avaliação tem sido considerada na sua prática pedagógica e de quais outras maneiras ela poderia ser concebida. A partir dessa reflexão, é possível que os professores passem a conceber a avaliação não apenas como um procedimento final para atestar a aprendizagem do aluno, mas também para auxiliá-los no planejamento acadêmico.

A partir dessas informações, poder-se-ia questionar sobre como o tema avaliação tem sido abordado durante a formação de professores, em diferentes disciplinas no curso de pedagogia (SILVA; CHACON, não publicado). A grade curricular do curso de pedagogia da UNESP-Marília (vigente até o ano de 2010) foi analisada com o objetivo de selecionar as disciplinas que abordavam o tema avaliação em suas ementas para em seguida, indicar as definições de avaliação abordadas durante o curso. A análise dos dados indicou que a palavra avaliação foi citada em quatro contextos diferentes: 1) avaliação das características biológicas do aluno, como, por exemplo, as avaliações fonológicas; 2) avaliação pedagógica, como, por exemplo, avaliação da escrita, a avaliação das habilidades dos alunos deficientes, e a avaliação educacional; 3) avaliação das características sociais, como, por exemplo, a avaliação da maturidade social do deficiente e 4) a avaliação da eficácia dos próprios instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores, como, por exemplo, a avaliação feita pelo professor em relação ao plano político pedagógico. Pode-se interpretar que a utilização da palavra avaliação foi utilizada para desempenhar três funções principais: 1) funções acadêmicas, com dois objetivos: o primeiro para avaliar o que o aluno já sabe sobre o assunto, como, por exemplo, provas acadêmicas destinadas à certificação de algum conhecimento

prévio no início do período escolar e, o segundo, para avaliar o que o aluno aprendeu sobre o conhecimento estudado em um determinado período escolar (provas acadêmicas no final de um período); 2) para diagnosticar alguma condição específica da pessoa avaliada (biológica, social ou ainda em relação ao meio em que o aluno está inserido) com a finalidade de oferecer uma educação planejada aos alunos e 3) para avaliar ou diagnosticar o sucesso ou fracasso de alguma metodologia implantada.

Apesar de a grade do curso analisado não representar uma realidade nacional, os resultados servem como exemplos para confirmar que a palavra avaliação no contexto da educação possui diferentes conceitos e finalidades. Em outras palavras, a palavra avaliação deixa de ter um caráter exclusivo de atestado final da escolaridade para ser um procedimento que além de outros objetivos, pode ter a finalidade de identificar as áreas de necessidade e potencialidades do aluno para elaborar o ensino (HOFFMANN, 2010).

Na área da Educação Especial, não é diferente, o professor necessita refletir sobre o que pretende ao avaliar o aluno com deficiência, principalmente se o objetivo for avaliar o aluno para propor uma intervenção acadêmica (JESUS; AGUIAR, 2012).

No entanto, Jesus e Aguiar (2012) compararam a temática avaliação com o calcanhar de Aquiles por ser um dos pontos mais vulneráveis da área da Educação Especial, tanto na escola comum, por usar os resultados da avaliação para comprovar o que o aluno não consegue fazer e justificar o motivo de sua não aprendizagem; quanto na instituição (e nos serviços de educação especial), por encontrar dificuldade de usar os resultados da avaliação na escolarização do aluno com deficiência.

Perrenoud (1999, p. 57) ao falar dos tipos de avaliação, os dividem segundo seus objetivos, que descritos em linhas gerais são: 1) avaliação formativa para regular a ação pedagógica do professor a partir das características do aluno; 2) avaliação cumulativa para verificar o que o aluno aprendeu; 3) avaliação prognóstica para fundamentar a orientação pedagógica; 4) avaliação incitativa para incitar os alunos ao trabalho; 5) repressiva para reprimir excessos e 6) informativa para dar uma devolutiva sobre o desempenho dos alunos aos seus pais.

Baseando-se na classificação feita por Perrenoud (1999) em um primeiro momento, poder-se-ia refletir inicialmente sobre dois tipos de avaliações que poderiam contribuir para a elaboração de um planejamento pedagógico, a avaliação prognóstica e a formativa. A avaliação prognóstica, em linhas gerais, tem o objetivo de avaliar para fundamentar a orientação pedagógica do professor. E a avaliação formativa para Perrenoud (1999, p. 89) é a que:

[...] situa abertamente na perspectiva de uma regulamentação intencional cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um, e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Entre os dois tipos de avaliação destacados da obra de Perrenoud (1999), pode-se concluir que a avaliação formativa é a que vai ao encontro das perspectivas do atual trabalho, já que, o que se pretende vai além de avaliar um conjunto de dificuldades do aluno para fundamentar a prática pedagógica do professor. Objetiva-se avaliar as potencialidades e necessidades do aluno para fundamentar a prática do professor e, conseqüentemente, garantir que o aluno tenha acesso a um conteúdo curricular e a uma educação de qualidade.

Salienta-se, que o conceito de avaliar a potencialidade e considerar a necessidade do aluno não é recente, pois, Vigotskii¹ já havia escrito que o desenvolvimento das capacidades integrais da criança deficiente dependia muito mais da identificação de suas habilidades do que das suas dificuldades (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).

3.2 Avaliação e o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Especificamente no caso dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo aqueles que são atendidos pela área da Educação Especial, devem ser considerados os conteúdos acadêmicos tanto nas suas avaliações, quanto na elaboração do planejamento acadêmico.

Em nível nacional, o professor deve utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que indicam o conteúdo curricular para cada etapa escolar. Os PCNs têm, portanto, o objetivo de garantir que todos os alunos tenham acesso a um currículo básico em todo território brasileiro (BRASIL, 2000).

No entanto, para identificar quais são os conteúdos acadêmicos que devem ser considerados no ensino do aluno, é preciso entender a estrutura curricular do Ensino fundamental descrita, tanto no PCN, quanto a que está vigente nos dias atuais.

Os conteúdos pedagógicos indicados pelo PCN referem-se a ciclos que se subdividem em séries escolares: 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental I e 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental II com a entrada do aluno na primeira série com sete anos de idade (BRASIL, 2000).

¹ A escrita do nome do autor está fiel à fonte de dados, por isso, há divergências ao longo da atual pesquisa.

No entanto, a partir da implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela educação (BRASIL, 2007) que entre outros objetivos, propôs a alfabetização dos alunos até oito anos de idade, foi proposta a estruturação do Ensino Fundamental em nove anos, que foi implantada a partir do ano de 2010. A partir de então, a estrutura curricular do Ensino Fundamental passou a ser dividida em anos escolares, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Estrutura do Ensino Fundamental antes e após o ano de 2010

Idade de matrícula do aluno	Estrutura do E. F. em série (vigente até 2010)	Estrutura de 9 anos E.F. (estrutura vigente a partir de 2010)
6 anos		1º ano
7 anos	1ª série	2º ano
8 anos	2ª série	3º ano
9 anos	3ª série	4º ano
10 anos	4ª série	5º ano
11 anos	5ª série	6º ano
12 anos	6ª série	7º ano
13 anos	7ª série	8º ano
14 anos	8ª série	9º ano

Fonte: elaboração própria

Após a reestruturação do Ensino Fundamental em nove anos, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, que formalizou o compromisso assumido pelos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esses três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a ser conhecidos como o Ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

É importante salientar que, mesmo após o Ministério da Educação ter implantado o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009) e ter substituído a terminologia de ciclo por ano escolar, não houve a desconsideração do uso do PCN como referência curricular nacional.

No entanto, houve uma ênfase na necessidade de alfabetizar os alunos até oito anos de idade. Essa não é uma preocupação sem fundamentos, já que os três anos iniciais são considerados como essenciais para estruturar o conhecimento da Língua Portuguesa e Matemática e dar continuidade no aprendizado ao longo dos demais anos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; LIMA, 2012).

Salienta-se que, a partir de então, a avaliação diagnóstica dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi considerada como indispensável para identificar as áreas que necessitam de intervenção e garantir a alfabetização destes.

A avaliação diagnóstica foi definida por Luckesi como:

[...] um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2010, p. 81).

No intuito de orientar os professores, o PCN (BRASIL, 2000) trouxe sugestões sobre métodos para avaliar o desempenho dos alunos, tais como: observação, provas, trabalhos e/ou postura do aluno em sala. Entre as sugestões, destaca-se o procedimento em forma de questões intitulado como perguntas avaliativas (BRASIL, 2000, p.41):

Um exemplo são as fichas para o mapeamento do desenvolvimento de atitudes, que incluem questões como: Procura resolver problemas por seus próprios meios? Faz perguntas? Usa estratégias criativas ou apenas as convencionais? Justifica as respostas obtidas? Comunica suas respostas com clareza? Participa dos trabalhos em grupo? Ajuda os outros na resolução de problemas? Contesta pontos que não compreende ou com os quais não concorda?

Além das perguntas avaliativas, ficou evidente no conteúdo desse referencial a indicação da *análise do erro* como um método eficaz para a avaliação. Esse método consiste, segundo o PCN, em solicitar para o aluno que errou uma determinada atividade refazê-la, para que o professor possa observar a resolução da atividade, identificar a dificuldade do aluno e intervir pontualmente.

O professor pode pautar-se, ainda, nos resultados das avaliações externas que são aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível nacional, no caso da Provinha Brasil e em nível estadual, no caso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conhecido como Prova Saesp.

A Provinha Brasil é uma avaliação externa elaborada pelo MEC/ Inep, que abrange a avaliação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Instituída em 2007, teve a sua primeira edição aplicada em 2008 pela Portaria Normativa de número 10 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O objetivo da Provinha Brasil é avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e diagnosticar possíveis dificuldades relacionadas à alfabetização. A avaliação acontece duas vezes durante o ano letivo, uma no início (até o mês de abril) e outra no final (até o mês de novembro). O avaliador pode ser o professor da própria turma ou outro profissional indicado (BRASIL, 2011). Considerada por Bonamino e Souza (2012) como uma avaliação da segunda geração pelo fato de os seus resultados contemplarem, além da divulgação pública, a devolução sobre o desempenho dos alunos para a escola e para os seus professores.

A prova Saresp é uma avaliação externa para avaliar o rendimento escolar realizada desde o ano de 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É aplicada aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3º ano do Ensino Médio. Considerada por Bonamino e Souza (2012) como uma avaliação da terceira geração, pois seus resultados têm a finalidade de orientar a elaboração de políticas públicas e investimentos na área, além de indicar aos gestores da educação o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola.

Usar as avaliações sugeridas no PCN ou considerar os resultados das avaliações externas para elaborar um planejamento acadêmico aos alunos com deficiência pode ser um procedimento limitado, devido à diversidade de características físicas e cognitivas dos alunos.

No caso do aluno com paralisia cerebral, por exemplo, sabe-se que ele pode apresentar dificuldade no funcionamento de diversas funções, tais como, na comunicação, que pode variar desde uma comunicação um pouco limitada até uma fala muito comprometida ou, até mesmo, sua ausência (TABITH JUNIOR, 1995). Além de limitações sensoriais, visuais e/ou auditivas, associadas à limitação motora (OLIVEIRA; CORDANI, 2004; SCHWARTZWAN, 2004; MENDES; LOURENÇO, 2012).

Para avaliar o aluno com deficiência é preciso observar sistematicamente seu comportamento, avaliar sua habilidade além das suas limitações para que os resultados encontrados auxiliem em uma futura intervenção educacional (CORREIA; TONINI, 2012; SILVA, MANZINI, 2013).

3.3 Avaliação na área da Educação Especial

Entre as funções da avaliação na área da Educação Especial, uma das mais importantes, é identificar as necessidades e capacidades do aluno e a partir desses dados, elaborar o planejamento de ensino individualizado (SANT'ANNA, 1995; MARTÍN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004; STECKER; LEMBKE; FOEGEN, 2008; LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 2010; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010; COVATTI; FISCHER, 2012).

O planejamento de ensino individualizado é um processo que envolve escolha e decisão relacionadas ao conteúdo, aos materiais e às teorias que fundamentam a prática para alcançar o resultado desejado (LUCKESI, 2010). A falta de um planejamento segundo Martín, Jáuregui e López (2004) pode resultar em uma prática improvisada, que segundo Boggino

(2009, p. 83) pode resultar em uma intervenção feita “[...] às cegas”. Na área da Educação Especial, isso pode ser sinônimo de alunos realizando atividades sem objetivos pedagógicos, que podem reforçar as suas dificuldades acadêmicas, por não proporcionarem desafios educacionais (SILVA, 2010).

O ensino, portanto, deve ser pautado em dados de uma avaliação inicial para que haja uma intervenção de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno avaliado (MANZINI, 1999; CORREIA; TONINI, 2012). No entanto, mesmo os profissionais que atuam na área da Educação Especial têm tido dificuldades para avaliar os alunos com deficiência.

Há casos em que a avaliação escolar tem sido utilizada exclusivamente para avaliar o que a criança aprendeu, sem considerar a possibilidade de utilizar esses dados para elaborar um planejamento acadêmico (FREITAS, 2001). Para Hoffman (2010) os dados da avaliação devem ser utilizados para tomar providências e não apenas para constatar uma situação.

As pesquisas têm apontado que essas dificuldades estão relacionadas à falta de uma avaliação sistematizada entre os professores; à dificuldade de considerar o conteúdo acadêmico nas avaliações e à desconsideração do resultado para a elaboração do planejamento acadêmico.

Milanesi e Mendes (2013) observaram que no atendimento educacional especializado (AEE) de uma cidade paulista, não havia nenhuma padronização nas avaliações dos alunos e a sua principal finalidade era escrever relatórios sobre o desempenho do aluno durante os atendimentos para analisar a sua evolução no final do ano.

O relatório escolar é indispensável para identificar as dificuldades e os avanços dos alunos (HOFFMANN, 2005). No entanto, esse não pode ser o único objetivo da avaliação. A aprendizagem deve ser direcionada pela avaliação dos repertórios e características do aluno (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012). Desse modo, o problema não é avaliar com a finalidade de escrever um relatório, mas é conceber o relatório como um fim em si mesmo, ou seja, apenas para atestar alguma condição ou atender exigências burocráticas, sem que os dados sejam considerados também para elaborar um plano acadêmico posterior.

Oliveira, Santos e Costa (2013) desenvolveram uma pesquisa com professores do AEE de dois municípios baianos. Eles constataram que não havia critérios definidos para que os professores avaliassem os alunos e que a avaliação resultava em um relatório individual dos alunos. Outro aspecto identificado pelos pesquisadores foi em relação à promoção para os anos posteriores, em alguns casos, o aluno permanecia em um determinado ano escolar sem

que houvesse perspectiva de promoção, em outros casos, o aluno era promovido para o próximo ano sem que suas habilidades acadêmicas fossem avaliadas.

D'affonseca, Pasian e Mendes (2013) analisaram 58 pesquisas desenvolvidas a respeito da implantação das salas de recursos multidisciplinar dos municípios do norte, nordeste, centro-oeste e sudeste brasileiro. Entre os resultados encontrados, observou-se que os professores especializados que participaram das pesquisas relataram não utilizar nenhum instrumento padronizado para avaliação. Além disso, os autores indicaram ainda que os quatro artigos que fizeram referência aos conteúdos pedagógicos na elaboração do plano individualizado, não se referiram diretamente ao conteúdo acadêmico do ano escolar do aluno.

Jesus e Aguiar (2012) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo identificar como os professores responsáveis pelo AEE significavam a avaliação inicial em seus cotidianos. Entre os resultados encontrados, as pesquisadoras identificaram que, segundo os professores, a avaliação inicial não era sistematizada entre eles, e que cada profissional avaliava utilizando um tipo de recurso, como, por exemplo, livros e jogos, e um tipo de estratégia, tal qual, escrita de um texto, conversa com o próprio aluno e com a família. Além disso, as pesquisadoras concluíram que os professores não consideravam o resultado da avaliação para elaborar o planejamento pedagógico dos alunos.

Parece haver um consenso nos resultados das pesquisas anteriores relacionado à dificuldade em avaliar não só as características do aluno com deficiência, mas priorizar as suas habilidades acadêmicas, conseqüentemente, dificultando a elaboração do ensino individualizado.

3.4 Avaliação do aluno com paralisia cerebral nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No ambiente escolar, é possível salientar que os resultados das avaliações internas, na maioria das vezes, têm sido quantificados (subtraindo o número de erros do número de acertos do total de questões da prova) e representados por símbolos numéricos e/ou alfabético que indicam o nível de desenvolvimento do aluno definido por nota (CARRARA, 2002). Salienta-se que o problema dessa avaliação não está na nota propriamente dita, mas na finalidade que será proposta para ela (DEMO, 1999).

Os dados quantificados e a atribuição de símbolos relacionados à quantidade de acertos e erros pouco ou nada contribui para o seu ensino dos alunos, já que na maioria das

vezes, o que os impedem de alcançar um objetivo acadêmico não depende deles mesmos, mas do planejamento do professor que prevê recursos acessíveis, ambiente favorável a sua aprendizagem, sistema de comunicação de acordo com suas características e repertórios, entre outras providências.

A avaliação por análise de erros citada no PCN (BRASIL, 2000) foi descrita por Luckesi (2010) como necessária para identificar a origem do erro do aluno e elaborar atividades para tentar sanar ou minimizar as dificuldades do aluno. No caso do aluno com P.C., essa dificuldade pode estar relacionada à falta de acesso aos recursos pedagógicos e de estratégias adequadas para o ensino do aluno.

Em outras palavras, para avaliar um aluno com P.C. é preciso identificar o que ele errou, identificar a origem da dificuldade (se é física, cognitiva, sensorial, social ou está relacionada a fatores externos), identificar as suas potencialidades e propor soluções para que o seu ensino seja de qualidade.

Desse modo, a dificuldade de avaliar o aluno com paralisia cerebral pode estar atribuída à diversidade de repertórios e características que devem ser avaliadas, tais quais, as habilidades físicas, sensoriais, sociais e cognitivas; e conseguir relacioná-las às demandas do ambiente escolar.

Em relação ao repertório cognitivo, esse deve ser avaliado levando em consideração as habilidades e necessidades do aluno e o conteúdo curricular do ano em que ele está inserido (SILVA; MANZINI, 2013). Em outras palavras, é necessário identificar o que o aluno já sabe e quais as áreas que necessitam de intervenção em relação ao currículo escolar (VIGOTSKYI, 1991).

Além disso, o professor do AEE deve considerar o diagnóstico do aluno para identificar suas características que devem, inclusive, definir a escolha de materiais pedagógicos e estratégias de ensino.

A paralisia cerebral foi definida como:

[...] um grupo de desordens do movimento e da postura, causando limitação de atividades, que são devidas a alterações não progressivas que ocorreram no cérebro fetal ou infantil. As desordens motoras da paralisia cerebral frequentemente estão acompanhadas por alterações sensoriais, na cognição, comunicação, percepção, comportamento e/ou crises convulsivas (SOUZA, 2005, p.51)

Além disso, há classificações que permitem identificar o tipo de paralisia cerebral de acordo com o tônus muscular, o grau de comprometimento motor e a distribuição topográfica² definidas por Sposito e Fonseca (2004) e Gianni (2010) como: espástica, discinética (atetóide, coréico, distônico), atáxica e mista.

O tipo de paralisia classificada como espástica se caracteriza principalmente pelo aumento do tônus muscular, que, como consequência, pode contribuir para o aumento do aparecimento de deformidades.

Há, ainda, uma classificação em relação à distribuição topográfica dos membros: a) diplegia: membros inferiores mais comprometidos do que os membros superiores; b) hemiplegia: membro superior e membro inferior de um lado do corpo comprometidos e c) quadriplegia: membros superiores mais comprometidos do que os membros inferiores, além do comprometimento de controle de tronco e cabeça (GIANNI, 2010).

É importante salientar que apesar de haver uma classificação relacionada às características da paralisia cerebral não há características padronizadas entre os sujeitos, ou seja, cada pessoa possui características próprias em relação às áreas motoras, sensoriais e/ou cognitivas (MILLER; CLARK, 2002).

Independente da classificação da paralisia cerebral, as limitações motoras são as características mais evidentes nas pessoas com esse diagnóstico (GIANNI, 2003). No ambiente escolar, esse fator influencia o ensino do aluno, pois, se há graves comprometimentos motores, há uma tendência dos professores basearem sua avaliação nas características mais evidentes, ou seja, as limitações físicas do aluno (SILVA; MANZINI, 2012). Esse pode ser o motivo de estar havendo uma priorização da adaptação de recursos pedagógicos (em relação ao conteúdo acadêmico) no planejamento elaborado por professores especialistas, como constataram Carneiro (2012) e Milanesi (2012) e evidenciaram Mendes e Lourenço (2012, p. 438):

Com serviços especializados e profissionais supostamente preparados para receber crianças com PC, a criança pode ser mais bem assistida e cuidada, mas não necessariamente mais bem educada, ou escolarizada, considerando-se que, em geral, o tempo destinado às atividades pedagógicas é limitado em função de concorrer com o cuidado e assistência.

No entanto, um aluno que está diariamente dentro de uma sala de aula e que, além disso, recebe atendimento educacional especializado, tem o direito de realizar atividades com objetivos pedagógicos compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, incluindo a

² Refere-se à classificação topográfica, aquela que descreve o grau de comprometimento motor e os membros comprometidos.

aprendizagem da escrita, leitura e conhecimentos matemáticos que representam o conteúdo mínimo do currículo escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012). E é função da escola garantir que esse direito seja exercido plenamente de acordo com o repertório e as características dos alunos e da comunidade em que está inserida.

Além do repertório e das características do aluno, o professor tem que considerar ainda os fatores externos que podem dificultar ou contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos fatores externos, além do conteúdo pedagógico, podem ser citadas as situações em que o aluno necessita ou não de intervenção, a disponibilidade e acessibilidade dos recursos pedagógicos, a adequação dos mobiliários da sala de aula e as estratégias utilizadas para o ensino do aluno e para a sua interação social (SILVA; MANZINI, 2012).

Avaliar esse conjunto de dimensões do aluno com paralisia cerebral, nem sempre é fácil, já que, na maioria das vezes, como já evidenciado anteriormente, as limitações motoras são as características mais evidentes.

Em um estudo realizado por Reganhan e Manzini (2009), entre cinco professores questionados sobre os critérios utilizados por eles para adaptar o recurso, quatro referiram-se à dificuldade e a deficiência do aluno, sendo que, nenhum deles se referiu a sua capacidade ou habilidade.

Possa, Nauyorks e Rios (2012) analisaram relatórios de estágios de alunos do curso de Educação Especial e identificaram que a avaliação dos alunos atendidos evidenciava aquilo que eles não conseguiam fazer e as características que confirmavam suas deficiências e não as suas potencialidades.

Na sala de aula, o professor pode avaliar e julgar os que têm capacidade para permanecer na escola e quais não têm, já nos primeiros dias de aula, a partir de aspectos superficiais da sua aparência. No âmbito escolar, essa definição de avaliação foi chamada de avaliação extraoficial (MAIA; 2002) na qual, apesar de não existir um diagnóstico oficial, há impressões pessoais do profissional atribuídas ao aluno. Essas impressões lhe são atribuídas já no seu primeiro contato com professor, que, na maioria das vezes, baseado em características visíveis do aluno sugere um possível diagnóstico a ele que influencia a intervenções educacionais futuras.

Há, portanto, uma necessidade de avaliar não só suas dificuldades, mas também suas habilidades para escolher os recursos pedagógicos acessíveis, elaborar estratégias e objetivos acadêmicos para viabilizar o seu ensino.

Em consonância com essas reflexões, concluiu-se que é necessário fazer uma avaliação que contemple determinadas dimensões:

- A dimensão cognitiva. É necessário avaliar os repertórios acadêmicos para propor a elaboração de um planejamento pedagógico com objetivos de curto, médio e longo prazo (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2010; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).
- A dimensão comunicativa. É necessário avaliar não só as vocalizações do aluno, mas suas potencialidades em comunicar utilizando movimentos do corpo, gestos, capacidade de expressar o *sim* e o *não* e a possibilidade de utilizar comunicadores (GLENNEN, 1996; MANZINI; DELIBERATO, 2004; DE PAULA, 2007; DELIBERATO, 2007; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).
- As dimensões motoras dos membros superiores. Essa avaliação pode determinar o sucesso ou o fracasso no manuseio de materiais, pois, é com o uso das mãos que objetos são manipulados (SILVA; BRACIALLI; MANZINI, 2009). Nesse sentido, essa avaliação deve indicar as dimensões que o recurso deve apresentar para facilitar a sua apreensão (CRUZ, 2006; SANKAKO; OLIVEIRA; MANZINI, 2007).
- Dimensão de adequação postural. Estudos demonstraram que, por um lado, oferecer um mobiliário que não favoreça a postura adequada do aluno ou que dificulte a visualização da atividade pode influenciar negativamente na sua realização (PEREIRA, 2001; MORO, 2000; BERSCH, 2007; SILVA; SANTOS, 2008; BRACCIALLI et al., 2008). Por outro lado, um mobiliário adequado às necessidades do aluno, favorece a realização das atividades e, conseqüentemente, o seu desempenho acadêmico (SANTOS, 1998; MARUJO, 2001; BRACCIALLI; MANZINI; REGANHAN, 2004; BRACCIALLI; MANZINI; VILARTA, 2005).
- As dimensões sensoriais. É necessário avaliar as habilidades sensoriais para que as atividades acadêmicas possam contemplar diferentes canais do sentido, aumentando as possibilidades de desenvolvimento do aluno (TESSIER-SWITLICK, 1999; MANZINI; SANTOS, 2002; MAGALHAES; LAMBERTUCCI, 2004; ALPINO, 2008).
- As dimensões de interesses do aluno. A identificação dos centros de interesse do aluno e uso dessas informações no planejamento das atividades como pontos

iniciais para o estudo de um determinado assunto pode aumentar a estimulação e a atenção do aluno para o aprendizado (TESSIER-SWITLICK, 1997).

- A dimensão do contexto social. É preciso identificar as situações do contexto social que favorecem ou que dificultem a permanência do aluno na sala de aula, pois, é essa identificação que indicará as possíveis ações para torná-las propícias à interação do aluno na sala de aula (OMOTE, 2004; DÁLMAS, 2005; BARBOSA; AZEVEDO; CASELATTO, 2007; ALPINO 2008).
- A dimensão dos aspectos emocionais. Os aspectos emocionais nos indivíduos com paralisia cerebral devem ser observados e avaliados para identificar se há situações que necessitem de intervenção, já que a baixa autoestima pode dificultar o seu desenvolvimento acadêmico (SOUZA, 2004).

É importante salientar que na questão social, não são apenas aspectos negativos que influenciam na exclusão do aluno ou que podem prejudicar o ensino do aluno com P.C. O excesso de atenção desnecessária, em situações em que a professora ou outros colegas fazem a atividade pelo aluno, na tentativa de auxiliá-lo, pode ser prejudicial, já que o aluno não realiza as atividades e permanece apenas como telespectador, como observado por Mendes e Lourenço (2012).

Além disso, a acessibilidade em relação ao uso do computador deve ser considerada, já que o seu uso só é benéfico ao aluno quando suas dimensões físicas e as estratégias de utilização atendam as suas necessidades (GLENNE, 1996; SAMPAIO; REIS, 2004; BERSCH, 2006; IMAMURA, 2008; LOURENÇO, 2008).

Com a avaliação desse conjunto de dimensões, o professor pode elaborar um planejamento pedagógico que além de conter objetivos curriculares também o auxiliará nas decisões sobre recursos pedagógicos e estratégias de ensino. Além disso, a identificação das necessidades auxilia o professor na parceria entre profissionais da área da saúde para que juntos possam garantir o ensino desse aluno.

Devido às alterações motoras do aluno, a avaliação deve indicar ao professor quais recursos pedagógicos são acessíveis, quais necessitam de adaptação e quais serão contraindicados para o uso do aluno, já que há recursos, que mesmo adaptados, não garantem a sua acessibilidade. Em determinados casos, o esforço físico despendido pelo aluno para realizar o movimento com o uso do recurso é exacerbado e torna a sua execução inviável, já que o cansaço e a desmotivação são maiores do que o possível benefício que o aluno poderia

ter com a utilização daquele recurso (BRAGA; PAZ JUNIOR, 2008; SILVA; MANZINI, 2013).

Além da adaptação, a avaliação deve contribuir também para identificar se o aluno sabe como utilizar o recurso para realizar as atividades propriamente ditas. Silva e Manzini (2011) avaliaram que, mesmo após oferecer a régua adaptada para a aluna, ela ainda teve dificuldade com o seu uso, não por falta de acesso físico ao material, mas pelo fato de a aluna não ter aprendido anteriormente para quê o material servia. Observa-se que ter acesso físico ao recurso e saber utilizá-lo são conceitos distintos. No exemplo do estudo de Silva e Manzini (2011) por falta de acesso físico ao material a aluna pode nunca ter aprendido a utilizar a régua, o que era um material comum para a sua idade (8 anos). A avaliação pontual identificou uma dificuldade na falta de utilização prévia do recurso o que possibilitou a elaboração de um planejamento para atender o que a necessidade exigia, contemplando o ensino da aluna em utilizar o recurso adaptado. Sem uma avaliação específica, o professor poderia ter avaliado erroneamente que a adaptação não havia contribuído com o acesso físico da aluna, sendo que, a verdadeira dificuldade estava na falta de ensino para o seu uso.

Sem dúvida, a adaptação dos recursos pedagógicos é indispensável para garantir o acesso do aluno com paralisia cerebral, mas a sua manipulação, na área da Educação, deve ser prevista dentro de um planejamento acadêmico, sem que se constitua em um fim em si mesmo.

É a partir da avaliação que o professor identifica se o aluno tem dificuldade para se comunicar e quais são essas dificuldades, para só então, sistematizar uma comunicação com o auxílio de um profissional da saúde. Assim, esses profissionais deverão escolher quais materiais serão utilizados na comunicação alternativa, como: fotografias, desenhos, sistemas de signos ou cartas, ou ainda, expressões, como gestos manuais, piscar os olhos ou outros (MANZINI; DELIBERATO, 1999).

Além disso, o professor deve avaliar se o aluno possui alterações visuais e encaminhá-lo ao profissional da área. A partir disso, será preciso identificar quais recursos são os mais acessíveis ao aluno, podendo ser, atividades em figuras em branco e preto, figuras coloridas, fotos coloridas ou em branco e preto, objetos em miniatura ou objetos em tamanho real (BRUNO, 2005).

No ambiente escolar, a maioria das atividades envolve a escrita, no entanto, para alunos com comprometimentos motores nos membros superiores, o lápis pode não ser acessível para que eles executem a atividade com eficiência. Em alguns casos, apenas a disponibilização de um tempo maior para terminar a atividade é suficiente para concluí-la,

mas para os alunos que têm limitações motoras graves, o professor terá que avaliar quais recursos são acessíveis na atividade de escrita. Isso se faz necessário porque as dimensões dos recursos pedagógicos disponibilizados na escola nem sempre facilitam a manipulação do aluno (AUDI, 2006). Assim, o aluno poderá utilizar letras móveis, figuras, fotos, objetos ou uma combinação entre esses (HELPER; OLIVEIRA; MIOSSO, 2005; MANZINI; DELIBERATO, 2007; CARNEIRO, 2012; DE SOUZA, 2012; SAMESHIMA, et. al. 2012). Além do uso do computador que deve ainda, ser avaliado quanto à necessidade de adaptar seus *hardwares* para garantir a acessibilidade do aluno (HUMMEL; SILVA, 2013).

Além da escolha do material mais acessível para o ensino, o professor deve considerar a elaboração de estratégias. No ambiente educacional, Manzini (2010, p.14), definiu a estratégia como:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida.

Dessa maneira, é o resultado da avaliação que indicará quais estratégias são mais condizentes com as características do aluno, tais como: produzir texto oralmente; disponibilizar figuras e materiais da comunicação alternativa; auxiliá-lo na escolha das peças, apontando uma de cada vez até que o aluno indique a que ele deseja; entre outras (CARNEIRO, 2012; DE SOUZA, 2012; SAMESHIMA, et. al. 2012).

A partir da literatura exposta anteriormente foi possível concluir que são muitos os repertórios e as características do aluno e do meio em que ele está inserido, que precisam ser avaliados para que o professor possa elaborar um planejamento acadêmico.

A respeito disso, Silva e Manzini (2010) realizaram duas pesquisas, uma com análise qualitativa e outra com análise quantitativa, para identificar as contribuições que a utilização de um instrumento padronizado teria no aprendizado do aluno com deficiência física. No estudo qualitativo (SILVA; MANZINI, 2010), a análise do conteúdo de dez avaliações realizadas por estudantes da área da Educação Especial sem nenhum instrumento sistematizado indicou que as avaliações resultavam em dados parciais sobre o aluno, como, por exemplo, uma avaliação que identificou a dificuldade do aluno para escrever, mas não especificou se a dificuldade era relacionada ao acesso do material pedagógico ou ao nível de escrita do aluno com deficiência física enquanto que com o uso do instrumento, essa avaliação poderia ter sido específica, indicando inclusive qual era a origem da dificuldade do aluno. No estudo quantitativo (SILVA; MANZINI, 2011b), os pesquisadores identificaram que o total

de habilidades avaliadas pelas participantes, sem o uso de nenhum instrumento de avaliação, variou entre quatro a dezoito habilidades em comparação com um total de cento e quatorze questões avaliativas do instrumento sistematizado.

A partir dos resultados dessas duas pesquisas que sugeriram que o uso de um instrumento sistematizado poderia contribuir para a avaliação do aluno, buscou-se na literatura maiores informações sobre o tema.

3.5 Instrumentos de avaliação da área da Educação Especial

Na concepção de Depresbiteris (2002) os instrumentos de avaliação são importantes, mas o seu uso não solucionam os problemas dos alunos. Para elucidar a sua concepção, a autora comparou o uso de instrumentos de avaliação com o uso de um termômetro e afirmou que se o instrumento de avaliação fosse eficiente na aprendizagem do aluno, apenas usar o termômetro para mediar a febre a faria cessar.

Para dissertar sobre os tipos de instrumentos de avaliação existentes no ambiente escolar e refletir sobre a concepção da autora a respeito da função dos instrumentos de avaliação, primeiro é necessário indagar: qual a função do termômetro? O termômetro tem a função de medir a febre, portanto, ele é muito importante e indispensável, já que sem o seu uso, não é possível saber com exatidão se o indivíduo está febril, com febre ou com febre alta. Segundo, como a avaliação feita pelo termômetro pode contribuir? Depois de avaliado a condição do sujeito, cada uma das situações requer uma solução diferente, ou seja, para o indivíduo febril um banho pode ser suficiente, para o indivíduo com febre, um antitérmico e para alguém que está com febre alta é recomendado um atendimento hospitalar. Em outras palavras, por um lado, concorda-se com a autora sobre a importância do instrumento de avaliação, e por outro lado, discorda-se em relação à crítica que ela faz sobre a sua função, já que é exatamente para avaliar (com exatidão) o grau de febre que o termômetro é utilizado, para que a partir dessa avaliação, sejam propostas soluções adequadas.

Na educação não é diferente, a função do instrumento de avaliação é avaliar as potencialidades e necessidades dos alunos para propor um ensino adequado aos seus repertórios e características. Não se espera que o instrumento de avaliação tenha o poder de desenvolver um conhecimento no aluno, pelo simples fato dele ter sido utilizado, já que o seu uso não é um fim, mas um meio para que o professor ofereça um ensino de qualidade.

Salienta-se que um mesmo instrumento de avaliação pode desempenhar funções antagônicas, como, por exemplo, a prova. Por um lado, a prova acadêmica pode ser utilizada para classificar os alunos em promissor ou não promissor, ou para dividir a sala em alunos bons e alunos ruins ou ainda, confirmar um diagnóstico extraoficial feito pelo professor a partir de suas próprias impressões. Por outro lado, a prova acadêmica, por exemplo, pode ser utilizada para identificar áreas de potencialidades do aluno em relação ao conhecimento trabalhado; para identificar as áreas em que o aluno não aprendeu satisfatoriamente e para avaliar se a metodologia do professor está sendo eficaz no ensino dos alunos.

Nota-se que, apesar de ambas as situações serem denominadas de avaliativas, cada uma das avaliações desempenha funções diferentes. No entanto, é sabido que, na maioria das vezes, fazer uma avaliação para considerar as potencialidades do aluno no contexto escolar não é uma tarefa fácil, já que há muitas competências educacionais que precisam ser avaliadas em consonância com o currículo (SILVA; MANZINI, 2013).

Como já evidenciado anteriormente, no âmbito escolar, há diferentes instrumentos e estratégias que podem ser utilizados para avaliar o aluno. Entre esses instrumentos existem inúmeras diferenças que se iniciam desde a sua elaboração até a sua função (abrangendo inclusive, a maneira que cada profissional tem para utilizá-los). Por isso, não se pode afirmar que as avaliações favorecem ou dificultam o processo acadêmico do aluno de uma maneira generalizada.

O uso de um instrumento sistematizado de avaliação pode trazer benefícios já mencionados no presente trabalho, mas o seu uso por si só não é garantia de uma educação direcionada ao aluno, já que são os professores que irão utilizar esses dados na intervenção educacional.

Dessa maneira, o ato de avaliar em si mesmo não favorece ou dificulta a educação do aluno. Sua função depende do conceito do profissional que o utiliza em sua prática pedagógica, do objetivo, assim como, da utilização que ele fará com os dados (YSSELDYKE, 1991).

Considera-se, portanto, o uso de um instrumento de avaliação como um meio para coletar dados sobre o aluno e direcionar o seu ensino, que pode ser utilizado tanto para realizar a avaliação investigativa, quanto para avaliar o processo educacional, desde que o instrumento escolhido atenda as características do aluno avaliado e do objetivo que se pretende com a avaliação.

Na área da Educação Especial, há estudos que para elaborar instrumentos de avaliação utilizaram metodologias específicas.

Na área da comunicação, De Paula (2007) desenvolveu um instrumento para avaliar as habilidades comunicativas para alunos não falantes em situação escolar em três versões. A primeira versão do instrumento partiu da análise de uma versão anterior publicada em 2005 (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2005). Após as primeiras modificações, o instrumento foi analisado por um grupo de 27 profissionais que trabalhavam com alunos não-falantes. O resultado da análise foi considerado para a elaboração da segunda versão do instrumento, que foi analisada por outros 27 profissionais que trabalhavam com alunos não-falantes. Após as modificações sugeridas, a nova versão foi utilizada para entrevistar uma mesma professora de um aluno deficiente antes e depois de um programa de capacitação. O instrumento sofreu outras adequações para constituir a sua última versão, além disso, foi elaborado um manual com orientações quanto ao seu uso.

Delagracia (2007) desenvolveu um instrumento para avaliar as habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar em três versões. O estudo partiu de uma versão construída em 2005 (DELAGRACIA; MANZINI; DELIBERATO, 2005). A metodologia para elaboração do instrumento resultou em três estudos. No primeiro estudo, a primeira versão do instrumento foi reformulada pelos pesquisadores e analisada por um grupo de 17 pais de alunos com deficiência. O resultado da análise resultou em uma segunda versão do instrumento. No segundo estudo, a segunda versão foi analisada por um grupo de 16 pais e uma avó de alunos com deficiência. No terceiro estudo, a segunda versão foi utilizada para entrevistar uma mãe de aluno com deficiência. Além disso, foi elaborado um manual com orientações quanto ao uso do instrumento.

Ainda na área da comunicação, Paura (2009) elaborou o Protocolo para identificação do repertório do vocabulário (PIRV) que foi construído em três estudos. No primeiro estudo, a pesquisadora identificou os instrumentos publicados que se destinavam a avaliação de vocabulário. No segundo estudo, a pesquisadora identificou as listas de vocabulários que foram utilizadas por crianças e por seus parceiros de comunicação em pesquisas publicadas. E no terceiro estudo, a pesquisadora identificou o vocabulário dos alunos não-oralizados a partir de uma entrevista realizada com os pais e professores a respeito de sua rotina. O resultado dos três estudos subsidiou a elaboração do PIRV que apresentou 269 itens (classificados em 18 temas semânticos e sintáticos) que foi destinado à utilização de profissionais da área da saúde e educação para a avaliação inicial de crianças e jovens com dificuldade na comunicação.

Na área da acessibilidade, Audi (2004) desenvolveu um instrumento para avaliar a acessibilidade física em escolas do Ensino Fundamental, e Corrêa (2010) elaborou um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil.

O instrumento de Audi (2004) foi construído em três versões. A primeira versão, após ter sido construída a partir de referências bibliográficas específicas, foi avaliada por um grupo de arquitetos, que analisaram o instrumento e direcionaram a construção da segunda versão. A segunda versão foi utilizada na avaliação de escolas de um determinado município, por um grupo de participantes da área da educação e pela própria pesquisadora. Naquela etapa do estudo, as informações sobre a utilização do instrumento nortearam a construção da sua terceira versão.

Para a elaboração da primeira versão do instrumento de Corrêa (2010), a pesquisadora realizou um estudo em três etapas. Na primeira etapa foram realizadas consultas virtuais ao *Google Map* e visitas em sete escolas com o objetivo de observar suas dependências físicas para elaborar seus croquis. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com a direção de cada escola e, na terceira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre parque infantil adaptado e segurança de brinquedos na Educação Infantil. A primeira versão do instrumento foi constituída de duas partes: 1ª rotas (com o objetivo de avaliar a acessibilidade das rotas feitas pelos alunos na escola) e 2ª parque infantil (com o objetivo de avaliar a acessibilidade do parque infantil) e foi apreciada por juízes. A análise dos juízes resultou na segunda versão do instrumento. Por fim, com a segunda versão foi possível avaliar seis escolas e identificar a acessibilidade de suas rotas e parques infantis.

Na área da deficiência visual, Bruno (2005) elaborou um sistema de avaliação composto por: um formulário estruturado de entrevista para pais e professores; um conjunto de quatro cenas; e um kit composto por brinquedos, jogos e materiais adaptados para avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na Educação Infantil. Inicialmente, a autora reorganizou os protocolos de Avaliação Funcional da Visão e o de Avaliação Funcional do desenvolvimento (BRUNO, 1992) a partir do levantamento bibliográfico, e realizou uma entrevista com uma mãe de um aluno com deficiência utilizando o formulário estruturado. Com a primeira versão do conjunto avaliativo, o estudo foi elaborado em três etapas. Na primeira etapa, três crianças com baixa visão foram avaliadas. O resultado da aplicação na primeira etapa resultou em adequações ao conjunto avaliativo que foi utilizado, na segunda etapa, para avaliar uma criança com múltipla deficiência constituindo-se como estudo piloto. Na terceira etapa, após as modificações realizadas com o estudo piloto, cinco crianças com múltipla deficiência foram avaliadas. Essas avaliações foram filmadas e transcritas. O material com a transcrição foi avaliado pelos membros de um grupo de pesquisa e a sua redação final resultou em um manual com procedimentos de avaliação.

E o protocolo de avaliação para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral (SILVA, 2010) que foi elaborado com a finalidade de avaliar as características físicas, cognitivas sensoriais e sociais do aluno com paralisia cerebral para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos adaptados. A metodologia utilizada na elaboração do protocolo de prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral (SILVA, 2010) seguiu as seguintes etapas: 1ª) busca por referencial bibliográfico e elaboração da primeira versão do instrumento; 2ª) análise da primeira versão do instrumento por cinco alunas do curso de pedagogia que cursavam a habilitação em deficiência física e elaboração da segunda versão do instrumento; 3ª) análise da segunda versão do instrumento por seis alunas do curso de pedagogia que cursavam a habilitação em deficiência física e elaboração da terceira versão do instrumento; 4ª) análise da terceira versão do instrumento por dois profissionais da área da educação especial e elaboração da quarta versão do instrumento. Os resultados encontrados por Silva (2010), por um lado, demonstraram que, com o uso do instrumento, o profissional realizou uma avaliação focada na identificação das potencialidades e necessidades do aluno, quando comparada sem a utilização do instrumento, que na maioria das vezes, resultou na avaliação parcial de suas características, focalizando, em grande parte, as suas dificuldades. Por outro lado, indicaram a necessidade de: 1) disponibilizar materiais para a avaliação e 2) indicar atividades para conduzir a avaliação e viabilizar a utilização do instrumento.

Entre os instrumentos citados anteriormente, não houve nenhum instrumento com o objetivo específico de avaliar o aluno com paralisia cerebral para elaborar um planejamento acadêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência desse instrumento enfatiza a necessidade de se atingir o objetivo proposto pela atual pesquisa.

4 OBJETIVO

Elaborar e avaliar a aplicabilidade da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) para avaliar alunos com paralisia cerebral, matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, para subsidiar o planejamento acadêmico desses alunos³.

³ Todos os aspetos éticos da pesquisa foram atendidos. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética (número do protocolo 0134/2011) e todos os responsáveis pelos alunos, assim como os outros participantes desta pesquisa assinaram o termo de consentimento livre esclarecido. Houve ainda a aprovação da prefeitura Municipal de Marília para a realização da pesquisa.

5 DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO

O atual estudo foi elaborado em três etapas. Etapa 1 - realização do Estudo Piloto; Etapa 2 - elaboração da primeira versão da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral e Etapa 3 - elaboração da versão final da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC).

5.1 ETAPA 1 – Estudo Piloto

Para elaborar a primeira versão do ASPA-PC foi realizado um Estudo Piloto. Naquele estudo, uma aluna foi avaliada com o uso de um instrumento já publicado intitulado de Protocolo de avaliação para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral (SILVA, 2010).

A aluna era diagnosticada com paralisia cerebral espástica por anóxia cerebral e tinha 11 anos na época em que foi avaliada. Ela frequentava um centro de atendimento especializado e a sala especial para alunos com deficiência física em uma escola estadual. Em relação a sua comunicação, apresentava distúrbio de aquisição de linguagem, disfagia orofaríngea e não falava oralmente, no entanto, compreendia o que lhe era falado e se comunicava por gestos, sons e recursos da comunicação alternativa. Apresentava limitações físicas em ambos os membros superiores, mas tinha maior funcionalidade motora com o membro superior direito.

A utilização do instrumento de Silva (2010) foi considerada a partir da suposição de que determinados conteúdos poderiam subsidiar a elaboração do ASPA-PC, tanto em relação à avaliação das características do aluno com paralisia cerebral quanto em relação ao repertório acadêmico. Isso porque três das principais características do instrumento de Silva (2010) atendiam ao que se pretendia para a elaboração do instrumento da atual pesquisa: 1) era destinado ao uso de profissionais da área de Educação Especial; 2) avaliava alunos com paralisia cerebral e 3) era utilizado na área educacional.

Antes de avaliar a aluna, o conteúdo do instrumento de Silva (2010) foi analisado. Esse procedimento foi necessário porque o guia do instrumento não disponibilizava uma orientação específica de como realizar as atividades para avaliar o aluno, portanto, foi preciso identificar os objetivos avaliativos e os recursos pedagógicos adaptados e não adaptados

citados ao longo do material (ver Quadro 1) para posteriormente planejar atividades avaliativas.

Quadro 1- Exemplo do instrumento de Silva (2010)

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente				
		Nenhuma				Muita
Após a leitura de uma história, o aluno monta a história com sequência de desenhos?	<input type="checkbox"/> Sim, ele não tem dificuldade para realizar essa atividade.					
	<input type="checkbox"/> Sim, mas ele precisa de fotos das cenas reais, pois ele não reconhece desenhos.	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, mas ele precisa de objetos em miniatura que representam o real.					
	<input type="checkbox"/> Sim, mas ele precisa trabalhar com objetos em tamanho que representem o tamanho real.					
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade					

Fonte: Silva (2010)

As avaliações aconteceram durante 40 minutos por dia, do dia 13 de setembro ao dia 26 de outubro de 2010, uma vez por semana. Na sala onde a aluna foi avaliada permaneceram três pessoas, a aluna, a avaliadora e uma pessoa para auxiliar na anotação dos dados, para isso, ela tinha em mãos uma cópia do instrumento de Silva (2010), lápis e borracha. Enquanto a avaliadora realizava as atividades com a aluna, a pessoa auxiliar anotava os resultados no instrumento e após o término da avaliação, a avaliadora e a auxiliar reviam os resultados para não restar dúvidas posteriores.

Para avaliar a aluna foram elaboradas atividades que contemplaram: 1) objetivos avaliativos; 2) material necessário para avaliação e 3) estratégias de avaliação. A partir da avaliação foi possível indicar as áreas de potencialidades da aluna e as áreas que necessitavam de intervenção, como poderá ser visto na Atividade intitulada de “Desenho dos vasos de flores”, descrita, como exemplo, a seguir.

Os objetivos para essa atividade foram: 1) utilizar régua normal ou adaptada; 2) utilizar cola: normal ou bastão; 3) diferenciar os tamanhos: médio, grande e pequeno; 4) trabalhar com quantidade de um a sete; 5) identificar as cores primárias utilizando lápis de cor; 6) avaliar habilidade em completar o desenho; 7) habilidade para escrever com lápis tradicional e em diâmetro maior e 8) habilidade em utilizar borracha em formato de caneta; retangular pequena ou retangular grande.

Para atingir esses objetivos foram utilizados os seguintes materiais:

- Régua normal e adaptada (30 cm cada);
- Cola tubo e bastão;

- Três triângulos previamente cortados em folha de sulfite de cores diferentes (vermelho, amarelo e preto) e de tamanhos diferentes;
- Lápis número dois e com diâmetro maior (JA);
- Borracha grande tradicional (4,5cm x 1,9cm); pequena tradicional (2 cm x 3cm) e retangular (4,5cm x 2,5cm);
- Uma atividade impressa para utilizar régua e contemplar o desenho.

Para realizar a avaliação foram utilizadas várias estratégias. A folha de atividade foi apresentada à aluna. Nessa folha havia o desenho (em preto e branco) de: uma mesa (pontilhada), três vasos (da direita para esquerda: grande, pequeno e médio).

Nos vasos havia flores completas e flores incompletas (apenas com o miolo). No vaso médio havia uma flor completa e três parcialmente começadas; no vaso pequeno havia uma flor completa e uma parcial e no vaso grande, uma flor incompleta.

Primeiro, foi pedido para a aluna contar quantas flores estavam completas. Quando a aluna demonstrou facilidade, foi oferecido o reforço verbal “muito bem”, nos momentos em que ela demonstrou dificuldade, primeiro foi oferecido o reforço verbal “vamos contar de novo?”, em seguida, o apoio físico (a pedagoga segurou a mão da aluna, auxiliando-a na contagem) nos momentos em que houve muita dificuldade.

Em seguida foi pedido para que a aluna completasse as flores, com o seguinte comando verbal “vamos completar as flores que faltam?”. Nos casos em que não houve dificuldade a aluna foi instigada com a frase “muito bem”. Nos momentos em que a aluna não conseguiu realizar a atividade foi oferecido auxílio físico, no entanto, deixando-a terminar da maneira dela. Naquela atividade foi avaliada a possibilidade da aluna utilizar o lápis número dois (tradicional) e o de espessura maior. Em um determinado momento da atividade a avaliadora questionou: “vamos experimentar esse outro lápis?”. Enquanto a aluna utilizou os lápis, a avaliadora observou a precisão do traçado, o tempo de execução e a manipulação do recurso e identificou se houve diferença entre a utilização de um ou de outro. Outro recurso avaliado foi o uso da borracha. A avaliadora pediu para a aluna apagar um desenho da folha e ofereceu três tipos de borracha. Ela utilizou a que escolheu e, em seguida, a avaliadora pediu para que ela trocasse sobre o pretexto de que a próxima apagaria melhor e por fim, induziu para que a aluna utilizasse o terceiro modelo, utilizando comandos verbais do tipo: “vamos trocar de borracha? Acho que essa apaga melhor” e “vamos experimentar essa também? Depois quero que você me mostre qual você mais gostou”. O manejo com as três borrachas

permitiu que a avaliadora avaliasse o modelo que mais facilitou o movimento, considerando o tempo e a precisão na execução da atividade. Ainda nessa atividade, foi avaliada a capacidade da aluna utilizar as duas mãos (uma mão realizando a atividade e a outra auxiliando), verificou-se se a aluna precisava ser lembrada para usar a não dominante como auxiliar. E ainda, foi identificado que era necessário fixar a folha na mesa para que a aluna pudesse realizar a atividade sem amassar a folha.

Em seguida, foi pedido que a aluna contasse quantas flores completas havia no desenho. Para que a aluna respondesse foram disponibilizados em cima da mesa números impressos de um ao nove. A avaliadora pediu para a aluna indicar o resultado.

Para avaliar a habilidade com colagem e identificação de tamanho foram oferecidas três figuras nos mesmos formatos dos vasos, previamente cortadas em dois tipos de material, papel sulfite colorida e EVA grosso (0.04 cm de espessura) e os dois tipos de cola (tubo e bastão). Primeiro, foram oferecidas as figuras em sulfite e a aluna demonstrou muita dificuldade para manusear o material e concluir a atividade, colocando cola em excesso e deixando a folha muito amassada. Em seguida, a avaliadora substituiu as figuras de sulfite por EVA e pediu para que a aluna utilizasse os dois tipos de cola para que fosse avaliada a acessibilidade de cada recurso.

Em seguida, foi pedido para a aluna pintar as flores com cores definidas: vermelho, amarelo, rosa. Para essa avaliação foram disponibilizados lápis de cor em cima da mesa. A aluna foi orientada a pegar a cor que a avaliadora solicitava para avaliar seu conhecimento em relação às cores. Por último foi pedido para a aluna utilizar a régua para completar o tracejado do desenho, primeiro, na horizontal, e depois, na vertical. Como ela teve muita dificuldade em manusear a régua tradicional foi oferecida a régua adaptada. Após o término da atividade, a aluna foi orientada a guardar os lápis utilizados no estojo, inicialmente a aluna não precisou de auxílio, no entanto, foi necessário que a avaliadora recolhesse os lápis que foram derrubados no chão.

O instrumento não contemplou a avaliação da habilidade em relação à identificação da figura pequena, média e grande. No entanto, a atividade permitiu essa avaliação e a pesquisadora avaliou e a habilidade à avaliação com o uso do instrumento.

A execução da atividade avaliativa descrita anteriormente permitiu que determinados dados pudessem ser especificamente pontuados:

a) o que a criança conseguiu fazer:

- Contar os números de um ao cinco sem dificuldade; e de seis ao sete com dificuldade;
- Identificar o vaso pequeno, médio e grande sem dificuldade;
- Comunicar-se com a prancha de comunicação alternativa;
- Relatar fatos acontecidos com ela e com terceiros em diferentes tempos verbais.
- Apontar para indicar algo específico com a mão direita, com os dedos estendidos em pronação, ombro em posição normal com o punho estendido. A precisão desse movimento dependeu do tamanho do objeto que a aluna desejava apontar e a distância que ele se encontrava de outro objeto (quanto menor e mais próximo de outro objeto, maior era a dificuldade da aluna em apontar com precisão).

b) o que ela precisava aprender:

- Contar e reconhecer os números a partir do seis com autonomia;
- Iniciar os conhecimentos relacionados às figuras geométricas
- Apropriar-se de novos vocabulários da prancha de comunicação alternativa

c) Outros dados avaliativos relacionados às dificuldades do contexto:

- Em relação às estratégias de ensino, observou-se que era preciso fixar a folha de atividade com fita adesiva na mesa da aluna;
- Para a atividade de colagem, o sulfite não auxiliou a aluna, portanto, foi necessária a modificação do material para o EVA grosso (0.04 cm de espessura);
- Os recursos pedagógicos que a aluna utilizou com mais facilidade foram: a régua adaptada; a borracha (4,5 cm x 2,5 cm) e a cola tradicional. Em relação à régua adaptada, a aluna mostrou uma maior facilidade em utilizá-la, no entanto, foi avaliado que a aluna ou utilizou a régua em poucas ocasiões ou nunca havia utilizado antes, devido às suas limitações motoras, conseqüentemente, além da dificuldade motora, ela não havia aprendido para quê utilizá-la.
- A aluna teve dificuldade motora para organizar seu próprio material. O fecho do estojo precisava ser maior e redondo (semelhante ao gancho de um

chaveiro) para permitir que a aluna o manuseasse, além disso, ela precisava de um tempo maior para a organização;

- A aluna foi entendida em quase todas as situações de comunicação, a dificuldade estava na falta de figura na pasta de comunicação.

Observou-se ainda que a aluna utilizou a mão mais comprometida com um nível de auxílio baixo, ou seja, precisava “com pouca frequência” ser lembrada oralmente para utilizá-la para apoiar o papel ou manipular algum recurso. Foi possível identificar ainda, a partir da avaliação, que a aluna possuía facilidade para expressar seus sentimentos através do uso de gestos e expressões faciais. No entanto, em determinados momentos (exceto a mãe da aluna que a entendia em todas as situações) era difícil entender o que ela queria dizer devido à falta de figuras na sua pasta de comunicação alternativa. Como preveniu a literatura, a origem da dificuldade e não realização da atividade estava relacionada à falta de acesso a recursos adequados e não à falta de capacidade da aluna (AUDI, 2006; BALEOTTI; MAGOGA; GRITTI, 2011; SILVA, 2010).

A sua capacidade de compreensão era boa, ela entendeu ordem simples e complexas sem dificuldade. O aspecto emocional da aluna era uma das suas qualidades. A aluna era alegre, interagia bem com todos, tinha iniciativa de fazer amizade, não era agressiva, era participativa, interessada e demonstrava força de vontade para realizar as atividades. Além disso, a aluna era atenta e não se distraía facilmente.

Além da atividade anterior, foram elaboradas outras cinco atividades que contemplaram os objetivos avaliativos do instrumento de Silva (2010) relacionados à área de escrita, leitura e conhecimento matemático.

A partir da data do dia 09 de novembro a aluna foi internada e a sua avaliação precisou ser interrompida. No entanto, essa interrupção indicou que determinadas áreas no instrumento de Silva (2010) poder-se-iam ser avaliadas sem nenhum tipo de atividade pedagógica, pois, compreenderiam a área do contexto social e emocional do aluno que poderiam ser avaliadas após um conhecimento mínimo do aluno.

Em relação ao uso do instrumento, a análise dos resultados do Estudo Piloto indicou que a disponibilização de atividades, estratégias e um conjunto de 26 materiais pedagógicos contribuíram para que várias dimensões fossem avaliadas de uma única vez, como, por exemplo, a atividade descrita como exemplo que avaliou as habilidades em: a) utilizar régua normal ou adaptada; b) utilizar cola normal ou bastão; c) diferenciar entre os tamanhos:

médio, grande e pequeno; d) sequenciar a quantidade de um a sete; e) identificar as cores; f) completar o desenho; g) utilizar lápis n. 2 ou com diâmetro maior; h) utilizar borracha: grande tradicional (4,5X1,9); pequena tradicional (2x3) e retangular (4,5x1,9); i) utilizar régua tradicional: 30 cm; j) colar utilizando papel sulfite ou EVA (grosso, 0.04 cm de espessura). Diferindo do proposto pelo Guia de avaliação (SILVA, 2010) que indicava ser necessário avaliar uma habilidade separada da outra. Além disso, os resultados indicaram que para avaliar alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental era necessário priorizar as áreas de Matemática e Língua Portuguesa que o instrumento de Silva (2010) não abrangeu. Em outras palavras, o instrumento de Silva (2010) avaliava áreas acadêmicas relacionadas à alfabetização, como por exemplo: habilidade em relação à interpretação de figura, fotos e objetos; em relação à leitura e à escrita e em relação às habilidades matemáticas básicas, como elaboração de contas, reconhecimento de formas geométricas, utilização de calculadora e calendários. No entanto, esses conteúdos eram insuficientes para avaliar a área da Língua Portuguesa e Matemática de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao *design* do instrumento, observou-se que o conteúdo avaliativo de Matemática estava inserido na área da avaliação cognitiva, onde continha também a avaliação sobre o conteúdo de Língua Portuguesa, o que dificultava o seu uso, já que mesmo nos dias em que a pesquisadora avaliou apenas Língua Portuguesa, ela teve que levar todo o instrumento, ou seja, a pesquisadora não teve como não levar a parte do instrumento para avaliar Matemática quando ela foi avaliar apenas Português.

Resumidamente, os dados deste Estudo Piloto indicaram que o ASPA-PC deveria conter: 1) materiais que pudessem avaliar mais de uma habilidade em uma única atividade; 2) itens avaliativos para avaliar as competências pedagógicas na área de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com os objetivos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3) uma estrutura que permitisse a avaliação das áreas separadamente.

5.2 ETAPA 2- Elaboração da primeira versão da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC)

A elaboração da primeira versão do ASPA-PC compreendeu: 4.2.1) elaboração do instrumento e definição do seu design; 4.2.2) indicação de uma lista de materiais para avaliação; 4.2.3) composição do kit de avaliação; 4.2.4) elaboração de um manual de aplicação; 4.2.5) utilização da primeira versão do ASPA-PC por professoras do atendimento

educacional especializado e 4.2.6) Análise da primeira versão do ASPA-PC por especialistas da área da Educação.

5.2.1 Elaboração do ASPA-PC e definição do seu design

A elaboração do ASPA-PC baseou-se no conteúdo avaliativo das características do aluno com paralisia cerebral do instrumento de Silva (2010) e no conteúdo acadêmico da área de Língua Portuguesa e de Matemática do PCN (BRASIL, 2000). Apesar do instrumento de Silva (2010) já ter sido elaborado com base nos objetivos indicados pelo PCN, o resultado do Estudo Piloto indicou que esses objetivos eram insuficientes.

Ao analisar o PCN para adequação do instrumento, notou-se, que os objetivos e conteúdos pedagógicos indicados não eram divididos em anos, mas em ciclos que se subdividiam em séries: 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental I e 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental II. Apesar de a atual estrutura escolar estar dividida em anos e não em séries, o conteúdo do PCN ainda foi considerado para elaborar o ASPA-PC por dois motivos. O primeiro, é que mesmo após o Ministério da Educação ter implantado o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009) e ter substituído a terminologia de série por ano, não houve a desconsideração do uso do PCN como referência curricular nacional. O segundo, é que o próprio PCN não delimitou objetivos e atividades específicas para cada série e sim, para cada ciclo. Essa última informação é pertinente, já que o ASPA-PC, na sua primeira versão, não tinha o objetivo de avaliar alunos por ano escolar, mas avaliar determinadas habilidades na área da Língua Portuguesa e Matemática pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental como um único instrumento. Ademais, para adequar o conteúdo acadêmico às competências básicas do aluno matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para atender a necessidade apontada no Estudo Piloto de elaborar o ASPA-PC em áreas de avaliação independentes uma das outras, foi necessário dividir o instrumento de acordo com as áreas avaliadas o que resultou em Cadernos de avaliações.

Os Cadernos de avaliações foram definidos a partir da análise do instrumento de Silva (2010) que era estruturado em um único instrumento dividido em três partes:

- Parte I - avaliação do aluno: dimensão cognitiva; dimensão da linguagem e comunicação; dimensão motora e material pedagógico; dimensão sensorial; dimensão do contexto familiar; dimensão das preferências individuais; dimensão

acadêmica: recursos do ambiente e do professor; dimensão social: interação do aluno e dimensão motora: posicionamento.

- Parte II- sistematização dos dados.
- Parte III- Categorias para a adaptação do recurso pedagógico: reflexões para a escolha da estratégia de ensino.

A partir da análise, foi possível dividi-lo em Cadernos de avaliação de acordo com o conteúdo avaliativo. De acordo com Vianna (1976) um instrumento deve ser estruturado de modo que seus itens avaliativos sejam organizados em áreas de conteúdo uniforme, com o mesmo assunto ou tema. O intuito dessa estruturação, segundo o autor, é facilitar a avaliação e a identificação de dificuldades no rendimento escolar de acordo com a área avaliada.

Dessa maneira, a divisão do instrumento de Silva (2010) resultou em oito Cadernos de avaliações designados para avaliar alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano escolar):

1. Caderno de avaliação das características emocionais e sociais: interação do aluno.
2. Caderno de avaliação motora: material pedagógico.
3. Caderno de avaliação do contexto familiar e preferência individual.
4. Caderno de avaliação sensorial.
5. Caderno de categorias para adaptação de recursos pedagógicos.
6. Caderno de avaliação da área da Língua Portuguesa (que incluiu a área da comunicação).
7. Caderno de avaliação da área da Matemática.
8. Caderno para sistematização dos Dados.

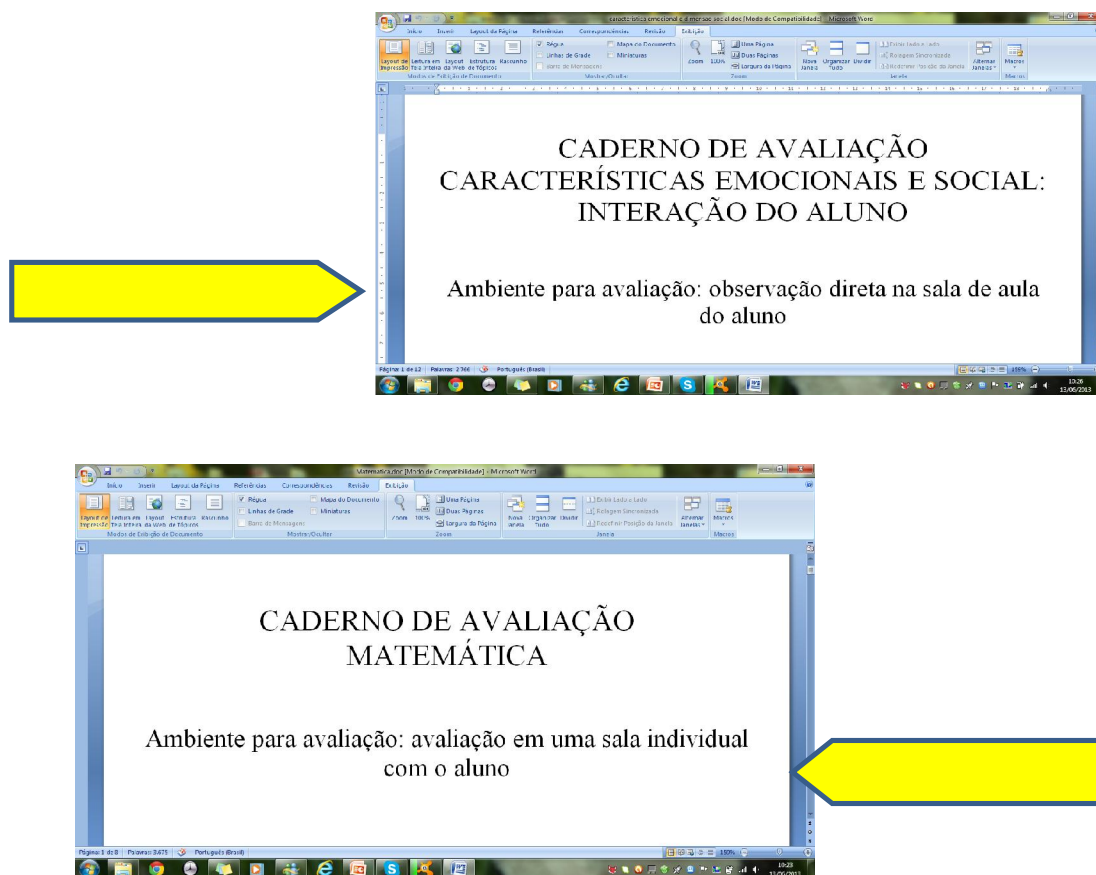
Na capa de cada Caderno foram inseridas lacunas para que o avaliador pudesse preencher dados relacionados à data da avaliação, nome do aluno, ano escolar, nome do professor, nome do avaliador, nome da escola, diagnóstico do aluno e outras observações. Salienta-se que na primeira versão do ASPA-PC não havia uma indicação específica para uso de um determinado ano escolar, previa-se que o instrumento pudesse avaliar as habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática (e não todo o conteúdo curricular) dos alunos matriculados desde o primeiro até quinto ano do Ensino Fundamental.

Após a divisão dos Cadernos foi necessário definir os locais para a sua avaliação de acordo com o conteúdo avaliativo de cada Caderno. Desse modo, observou-se que a avaliação com o Caderno de características emocionais e sociais era a única que dependia da observação

direta do aluno em sala de aula, sendo impossível de avaliar as interações sociais do aluno em um local alternativo.

Dessa maneira, cada Caderno trouxe indicado na própria capa o local que deveria ser feita a avaliação, como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1: Exemplo das capas dos Cadernos de avaliação



Fonte: elaboração própria

É importante salientar, que nessa primeira versão, o conteúdo do Caderno de avaliação das características emocionais e sociais: interação do aluno; o Caderno de avaliação motora: material pedagógico; o Caderno de avaliação do contexto familiar e preferência individual; o Caderno de avaliação sensorial; o Caderno intitulado de Categorias para adaptação de recursos pedagógicos e o Caderno para sistematização dos dados eram os mesmos do instrumento de Silva (2010), porém divididos de acordo com a área avaliada.

Apenas, o Caderno de Língua Portuguesa e o de Matemática foram modificados tanto quanto a parte estrutural quanto ao seu conteúdo na primeira versão do ASPA-PC.

O Caderno de avaliação da área da Língua Portuguesa foi elaborado para avaliar as características comunicativas do aluno; em compreender fatos históricos, atuais e futuros e habilidades gerais da escrita e da leitura, incluindo gêneros textuais, ortografia e gramática.

Em relação aos conteúdos baseados no instrumento de Silva (2010), houve a necessidade de adequar a escrita de determinadas sentenças, como, por exemplo, a sentença “que tipo de auxílio o aluno necessita para compreender uma atividade escrita?” que foi modificada para “o aluno necessita de auxílio para compreender a atividade escrita?”. A mudança foi necessária para não influenciar o avaliador, já que a forma como a primeira pergunta estava construída o induziria a considerar que o aluno necessitaria sempre de algum tipo de auxílio para compreender a atividade escrita. É importante salientar, que essa adequação teve o objetivo de evitar frases tendenciosas, incompreensivas ou com duplo sentido (REAL; PARKER, 2000; MANZINI, 2003) e para não comprometer o resultado da avaliação, já que é o avaliador que iria interpretar as perguntas avaliativas e considerar os resultados, ou seja, se houvesse duplo sentido ou se a pergunta fosse tendenciosa, o resultado da avaliação poderia distorcer o dado avaliado.

Em relação à introdução de novos conteúdos, inicialmente foi acrescentado um quadro para avaliar a compreensão do aluno em relação aos gêneros: conto de fadas, mitos e lendas populares, poemas, canções, parlendas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, notícias e televisão, de acordo com os conteúdos do PCN (BRASIL, 2000) como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Acréscimo de itens avaliativos

MARQUE APENAS OS TIPOS DE GÊNEROS QUE FORAM TRABALHADOS EM SALA DE AULA COM O ALUNO. OS NÃO TRABALHADOS DEVEM PERMANECER EM BRANCO.						
Gênero:	O aluno teve dificuldade com algum conteúdo?		O aluno teve facilidade com algum conteúdo?		Caso o avaliador não tenha essa informação	Outras observações:
() Contos de fada	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não sei, precisa ser avaliado	
() Mitos e lendas populares	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não sei, precisa ser avaliado	

Fonte: elaboração do próprio autor

Além da inserção das perguntas avaliativas, o quadro avaliativo contemplou ainda a possibilidade de o avaliador indicar a facilidade e a dificuldade do aluno em relação ao

conteúdo, e a possibilidade de o avaliador adicionar outro gênero trabalhado em sala de aula, caso o instrumento não o tivesse contemplado, como observado a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Acréscimo de itens avaliativos

Caso haja outro gênero em que o aluno teve dificuldade ou facilidade, especifique:			
Gênero:	Dificuldade:	Facilidade:	Outras informações:

Fonte: elaboração do próprio autor

Ainda fizeram parte desse quadro avaliativo as características de cada gênero, incluindo a escrita dos gêneros: receitas, listas, textos impressos em embalagens e/ou rótulos, cartas, convite, quadrinhos, textos de jornais, notícias e classificados (Quadro 4):

Quadro 4 – Exemplo de itens acrescentados ao instrumento de avaliação

MARQUE APENAS OS TIPOS DE GÊNEROS QUE FORAM TRABALHADOS EM SALA DE AULA COM O ALUNO, CASO NÃO TENHA SIDO TRABALHADO, DEIXE EM BRANCO.						
Gênero:	O aluno teve dificuldade com algum conteúdo?		O aluno teve facilidade com algum conteúdo?		Caso o avaliador não tenha essa informação	Outras observações:
() Receitas	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não sei, precisa ser avaliado	
() Listas	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não	() Sim. Descreva-as:	() Não sei, precisa ser avaliado	

Fonte: elaboração do próprio autor

Ademais, foram acrescentados os seguintes itens para avaliação indicados pelo PCN como conteúdo curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. O aluno identifica os elementos descritivos do texto?
2. O aluno descreve alguém ou algum objeto que esteja na sua frente?
3. O aluno descreve alguém ou algum objeto que não esteja na sua frente?
4. O aluno identifica palavras no diminutivo?
5. O aluno identifica palavras no aumentativo?
6. Identifica a preposição?
7. Sabe utilizar os parênteses?
8. Sabe utilizar a reticência?
9. O aluno utiliza o dicionário?
10. O aluno utiliza os recursos da pontuação?
11. Identifica adjetivo?
12. Identifica verbo?

13. Identifica o predicado?
14. Identifica o substantivo?
15. Identifica o sujeito na frase?
16. Identifica o pronome?
17. O aluno identifica os encontros vocálicos?
18. O aluno classifica as palavras quanto ao número de sílabas?
19. Elabora uma frase segundo as regras da concordância nominal?
20. Elabora uma frase segundo as regras da concordância verbal?

É importante salientar que cada habilidade avaliada teve suas características especificadas, como, por exemplo, para avaliar a habilidade em identificar o sujeito na frase foram acrescentadas as características relativas a tipos de sujeitos existentes. Além disso, houve o acréscimo de uma coluna para que o avaliador identificasse, caso o aluno encontrasse dificuldade com a habilidade avaliada, se o conteúdo já havia sido apresentado ao aluno. Esse acréscimo foi indispensável para evitar enganos ao atribuir a origem da dificuldade na capacidade do aluno, quando, em alguns casos, o conteúdo poderia não ter sido apresentado a ele (Quadro 5). É comum, segundo Goffman (1988), que a origem das dificuldades dos estigmatizados seja atribuída diretamente a sua característica diferencial sem que outras variáveis sejam consideradas.

Quadro 5 – Exemplo de itens acrescentados ao instrumento de avaliação

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)			Outras informações
Identifica o sujeito na frase?	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito	Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com a série do aluno: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto <input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito	
	Não. Indique: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito		
	Não sei, precisa ser avaliado: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito		
Identifica o pronome?	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo	<input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo	Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com a série do aluno: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono	

	Não. Indique: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo	<input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo	<input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo <input type="checkbox"/> pronome demonstrativo
	Não sei, precisa ser avaliado: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo	<input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo	<input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo

Fonte: elaboração do próprio autor

Além da inserção dos quadros anteriores, houve o acréscimo de outros dois quadros. Um em relação à leitura (Quadro 6) e o outro em relação à escrita (Quadro 7). Ambos baseados na leitura de De Cellis (1998) que destacou a necessidade de avaliar a autonomia e a iniciativa do aluno em ler e escrever espontaneamente e compartilhar o que foi lido e escrito para basear o planejamento docente.

Quadro 6 - Acréscimo de itens avaliativos referentes ao aluno leitor

Itens avaliativos	Alternativas		Outras informações:
O aluno se vê como leitor?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno realiza a atividade de leitura por conta própria?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno compartilha com outros alunos o que foi lido?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	

Fonte: elaboração do próprio autor

Quadro 7 - Acréscimo de itens avaliativos referentes ao aluno escritor

Itens avaliativos	Alternativas		Outras informações:
O aluno se vê como produtor?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno realiza a atividade de escrita por conta própria?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno compartilha com outros alunos o que ele escreveu?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	

Fonte: elaboração do próprio autor

O Caderno da área da Matemática foi elaborado para avaliar habilidades gerais de identificação de números, sequência, correspondência gráfica, seriação, habilidade para realizar contas e resolver problemas envolvendo as quatro operações matemáticas, habilidade para identificar formas geométricas e para ordenar, localizar e movimentar um objeto no

espaço, habilidade para manipular um calendário, reconhecer cédulas e moedas, ver horas, interpretar lista e tabela simples, manipular ábaco e calculadora. O Caderno de Matemática teve parte do seu conteúdo baseado no instrumento de Silva (2010) e acréscimos de outras áreas avaliativas, como, por exemplo, o acréscimo de quadros para avaliar: 1) habilidade em relação às formas geométricas; 2) habilidade para ordenar objetos; 3) habilidade para identificar a parte e o todo de um objeto; 4) discriminação espacial; 5) a manipulação de cédulas e moedas e 6) a habilidade em ver horas, como, por exemplo, o Quadro 8.

Quadro 8 – Exemplo de itens acrescentados ao instrumento de avaliação

Item avaliativo	Habilidades	Precisa de material concreto para realizar atividades?		Ele as nomeia?		Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
		() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	
O aluno reconhece formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem?	() Sim, o aluno reconhece formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem	() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	0 1 2 3 4
	() Sim, algumas. Especifique:	() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	0 1 2 3 4
Ex: ele é capaz de distinguir que a roda do carro é um círculo?	() Não, o aluno não realiza essa atividade	Já foi conteúdo da série em que ele se encontra?				
	() Não sei, precisa ser avaliado	() Sim () Não				
O aluno compara objetos com diferentes formatos geométricos e identifica suas diferenças?	() Sim, o aluno compara objetos com diferentes formatos geométricos e identifica suas diferenças	() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	0 1 2 3 4
	() Sim, algumas. Especifique:	() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	0 1 2 3 4
	() Não, o aluno não realiza essa atividade	Já foi conteúdo da série em que ele se encontra?				
	() Não sei, precisa ser avaliado	() Sim () Não				
O aluno identifica uma figura plana de uma figura não plana?	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO	0 1 2 3 4
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo da série em que ele se encontra?				
	() Não sei, precisa ser avaliado	() Sim () Não				

Fonte: elaboração do próprio autor

Ademais, foram acrescentados os seguintes conteúdos indicados pelo PCN para o planejamento curricular dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. O aluno segue regras de seriação? Item referente à habilidade de somar mais um, mais dois e ao dobro;
2. O aluno reconhece números pares e ímpares?
3. O aluno reconhece os conceitos maior/menor?
4. O aluno reconhece os conceitos mais/menos?
5. O aluno reconhece os conceitos antecessor/sucessor?

6. O aluno reconhece os conceitos de medida de comprimento?
7. O aluno reconhece os conceitos de medida de massa?
8. O aluno reconhece os conceitos de medida de tempo? Item referente ao conhecimento dos conceitos de década, século e milênio;
9. O aluno reconhece os conceitos de medida de tempo? Item referente ao conhecimento dos conceitos de segundos, minutos e horas;
10. O aluno reconhece os conceitos dobro/metade?
11. O aluno reconhece os conceitos em relação aos números racionais?
12. O aluno reconhece os conceitos do tratamento de informações?
13. O aluno reconhece os conceitos do tratamento de informações na linguagem estatística?
14. O aluno resolve situações-problema utilizando a adição?
15. O aluno resolve situações-problema utilizando a subtração?
16. O aluno resolve situações-problema utilizando a divisão?
17. O aluno resolve situações-problema utilizando a multiplicação?
18. O aluno localiza objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição?
19. O aluno movimenta objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido?
20. O aluno interpreta a posição de objetos no espaço a partir da análise de maquetes, esboços, croquis e itinerários?
21. O aluno identifica na figura um objeto que está perto e o que está longe?
22. O aluno manipula o ábaco?
23. O aluno tem noção de lateralidade?

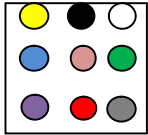

Houve ainda, o acréscimo de seis habilidades referentes à interpretação e elaboração de lista, tabela e gráfico simples, contemplando, inclusive, a possibilidade de o aluno utilizar o *Excel* para realizar as atividades. O computador pode ser um recurso acessível à escrita do aluno em virtude das limitações motoras nos membros superiores da maioria dos alunos com paralisia cerebral (IMAMURA, 2008; LOURENÇO, 2010; HUMMEL, SILVA, 2013).

5.2.2 Indicação de uma lista de materiais para avaliação

Após a elaboração da primeira versão do ASPA-PC foi necessário definir uma lista de materiais para utilização do instrumento (necessidade apontada no Estudo Piloto). Para isso, todo o conteúdo do ASPA-PC foi analisado e a partir dessa análise, foi possível indicar para cada objetivo de avaliação o uso de um ou mais materiais, por exemplo, para avaliar a

habilidade de discriminar as cores foi indicado o uso de carrinhos coloridos e o uso de uma folha impressa contendo as cores, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Exemplo dos materiais escolhidos a partir da análise do conteúdo avaliativo

Folha impressa com cores	Carrinhos coloridos (cada um com uma única cor)
	

Fonte: elaboração própria

A indicação de mais de um material para a avaliação de um único objetivo foi necessária para que o instrumento pudesse ser utilizado para avaliar alunos com diferentes características e repertórios.

Como resultado, foi definida uma lista constituída de 65 materiais indicada a partir de recursos pedagógicos adaptados já publicados pelo Portal de Ajudas Técnicas para Educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física, volumes 1, 2 e 4 (MANZINI; SANTOS, 2002; MANZINI; DELIBERATO, 2004; MANZINI; DELIBERATO, 2007) e recursos adquiridos pela própria pesquisadora, como, por exemplo, relógio de parede (para avaliar a hora), miniatura de frutas (para avaliar a contagem e a separação de objetos), entre outros, como poderá ser vista a seguir:

1. Suporte de madeira;
2. Correspondência um a um;
3. Sinalizador luminoso;
4. Material dourado com separador;
5. Utilização dos números de madeira;
6. Jogo de dominó (quantidade e representação gráfica).
7. Calculadora (tamanho tradicional);
8. Calculadora (tamanho grande);
9. Miniatura de frutas
10. Fichas com sinais das operações (soma, subtração, multiplicação e divisão).
11. Jogos de encaixe em madeira (quadrado, triângulo e círculo),
12. Quebra-cabeça caminhão, material construído em madeira compreendendo os formatos: quadrado, triângulo, retângulo e círculo (o material possui pino para prensão das peças);

13. Dominó de madeira com figuras geométricas em relevo, pintadas nas cores azul, vermelho, amarelo e verde, com imã na parte inferior de cada peça, permitindo o seu uso na horizontal ou na vertical;
14. Tangram imantado construído em madeira;
15. Jogos das noções lógicas;
16. Ábaco colorido, material constituído de argolas de papelão e suporte de madeira maciça com cabo de vassoura;
17. Ábaco de madeira; material construído de peças e suporte de madeira maciça e material dourado com separador;
18. Jogo vamos vestir a boneca?;
19. Quebra-cabeça imantado;
20. Quebra-cabeça com duas, três ou quatro peças.
21. Jogo de multiplicação em pizza;
22. Palitos de madeira;
23. Bolinhas de vidro;
24. Jogo de discriminação espacial elaborado com placa de isopor revestida de cortiça e garfinhos de madeiras colados uns sobre os outros;
25. Jogos das perspectivas (maquete);
26. Foto com perspectiva de perto/longe;
27. Calendário comum com os dozes meses;
28. Calendário em madeira;
29. Fichas dos dias da semana;
30. Cédulas e moedas para fins educativos;
31. Placas com valores inteiros e valores com centavos impressos;
32. Relógio digital;
33. Relógio de ponteiro;
34. Foto com figura simples;
35. Foto com figura complexa;
36. Silhuetas de um quadrado, de um triângulo e de retas horizontais e verticais;
37. Régua adaptada com um pegador circular;
38. Régua adaptada com um pegador vertical;
39. Régua adaptada para desenhos de 90 graus com pegador circular;
40. Uma lista com cinco elementos impressa em um papel com letras superior ao tamanho 14;
41. Silhueta de uma tabela, para montar com os três elementos listados na primeira atividade;
42. Fichas impressas com os nomes dos elementos e a quantidade.
43. Caixa de textura;
44. Recurso com figuras que permitam o reconto da história;
45. Figura, foto e objeto de uma mesma coisa;
46. Dominó para montagem de frases simples;
47. Figura fácil e alfabeto móvel;
48. Quebra cabeça com quantidades diferentes de peças (oito, seis, quatro e duas peças);

49. Texto, sentenças curtas, palavras e alfabeto (letra de forma maiúscula, minúscula, cursiva);
50. Figuras (seis peças) separadas (recurso jogo da memória), e uma figura com diferentes desenhos.
51. Dominó de cores
52. Número de madeira
53. Formas geométricas
54. Calendário (dia, mês, ano)
55. Ficha para avaliar atividades impressas com desenho e figuras.
56. Lápis (tradicional e com diâmetro maior)
57. Carimbo com letra do alfabeto (recurso),
58. Caderno imantado.
59. Diferentes tipos de borracha.
60. Caderno de elástico
61. Caderno tradicional
62. Caderno com pautas engrossadas.
63. Folhas A4, ofício, carta, papel para desenho, almaço;
64. Recurso com acionador (botão e alavanca para puxar)
65. Recurso “meu livro” para folhear, palitos de sorvete.

Uma lista de materiais pode ser definida como um conjunto de materiais em que não há uma indicação específica do uso de um determinado material para avaliar uma habilidade específica, ou seja, o uso dos materiais na avaliação poderia ser considerado aleatoriamente. No entanto, a disposição dessa lista poderia não auxiliar o uso do ASPA-PC, já que o avaliador teria que, ainda assim, escolher materiais específicos dentre os listados para avaliar o aluno. A partir da definição da lista, foi necessário verificar quais materiais poderiam definir um kit de avaliação para uso do ASPA-PC.

Um kit de materiais na área da Educação, segundo Gouvêa (2009), é um elemento intermediário na interação do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Especificamente na avaliação de alunos com deficiência física, o uso de um Kit de materiais não apenas facilitaria essa interação, mas tornaria possível a avaliação de determinadas habilidades em que não há possibilidade de serem avaliadas com materiais tradicionalmente encontrados na escola e que, na maioria das vezes, não são acessíveis às características motoras do aluno.

Diante disso, objetivou-se, indicar um kit de avaliação para avaliar o aluno com paralisia cerebral. Um kit de avaliação pode ser definido como um conjunto de materiais cujo uso possui objetivos de avaliação previamente indicados. Em outras palavras, cada material do kit indicaria de modo específico o objetivo de seu uso e a habilidade que avaliaria.

5.2.3 Composição do kit de avaliação

Para compor o kit de avaliação foi necessário avaliar quatorze alunos.

O primeiro aluno avaliado foi identificado como César. César foi diagnosticado com paralisia cerebral sem que houvesse a classificação em seu histórico escolar. Em relação às características gerais, o aluno apresentava dificuldade motora nos membros inferiores e superiores, acentuada do lado direito. Conseguia falar oralmente com pouco problema na pronúncia e apesar de ter dificuldade para andar, não necessitava de apoio.

Quando a avaliação começou, no início de fevereiro de 2012, o aluno tinha nove anos e estava matriculado pela segunda vez na quarta série do Ensino Fundamental. Segundo a diretora, a decisão de mantê-lo por mais um ano na quarta série, com o mesmo professor, foi acertada pela equipe pedagógica em parceria com a família, com a convicção de que os ganhos acadêmicos conquistados com mais um ano na quarta série seriam maiores do que se ele fosse para a quinta série. Além disso, a escola disponibilizaria no ano seguinte, através de um convênio financeiro com a secretaria da educação, um computador (notebook com um teclado auxiliar e colmeia acrílica) para uso contínuo do aluno na sala de aula.

Por isso, além da questão acadêmica, o aluno teria que aprender a usar o computador como recurso pedagógico, já que escrever com o lápis era muito cansativo para ele, devido a sua característica física.

As avaliações aconteceram no período de aula do aluno. Em cada avaliação, o aluno era levado para uma sala cedida pela diretora, onde estavam disponibilizados: materiais para avaliação, um tripé e uma câmera digital da marca Kodak.

As avaliações aconteceram nos dias 13, 14, 15 e 28 (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) do mês de fevereiro e totalizaram aproximadamente três horas, como mostra o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Tempo de avaliação do aluno César

DIA	MÊS	Tempo de filmagem
13	Fevereiro	1h 08'12"
14	Fevereiro	50'37"
15	Fevereiro	35'04"
28	Fevereiro	33'00"
Total		3h10'53"

Fonte: elaboração do próprio autor

Já no primeiro dia da presença da pesquisadora, o *notebook* com colmeia acrílica foi disponibilizado para uso exclusivo do aluno na sala de aula. Naquele mesmo dia, a avaliação inicial relacionada à escrita do aluno permitiu que a pesquisadora desconsiderasse o uso da colmeia, pois, o teclado do *notebook* era acessível ao aluno. Salienta-se, inclusive, que a colmeia adquirida para o aluno dificultava o seu acesso ao computador e que, por isso, foi possível concluir que a sua compra não teria sido decidida a partir da identificação de uma necessidade real do aluno.

A literatura tem indicado resultados favoráveis a respeito da eficácia do uso de recursos adaptados na acessibilidade de alunos com deficiência física (ARAÚJO; MANZINI, 2001; AUDI, 2006; REGANHAN, 2010; ROCHA; DELIBERATO, 2009). No entanto, esses resultados foram conseguidos a partir da avaliação das características do aluno que indicaram a necessidade de adaptar os recursos pedagógicos. No cotidiano, não é incomum o julgamento errôneo de que o aluno com deficiência física necessariamente precisa utilizar qualquer recurso pedagógico adaptado, sem que haja uma avaliação e, portanto, uma identificação de uma real necessidade. Sabe-se, no entanto, que essa interpretação equivocada da literatura que resulta no uso indiscriminado de um recurso pelo aluno com deficiência física, pode reforçar a sua limitação motora, já que o material escolhido pode não possuir o *design* necessário ao acesso do aluno às atividades acadêmicas (SILVA; MANZINI, 2011).

O dado anterior confirma o que foi salientado por Manzini (2005); Pelosi (2006); Reganhan (2010) e Silva (2010; 2013) que a adaptação e/ou aquisição de recursos específicos para o aluno com deficiência física deve atender a necessidade específica do aluno. Em outras palavras, não é pelo fato do aluno ter deficiência física que ele necessariamente vai necessitar de adaptação ou de materiais específicos, essas necessidades devem ser indicadas a partir de uma avaliação criteriosa das características motoras e da exigência do meio.

Em relação à avaliação do aluno, a análise dos vídeos permitiu que a pesquisadora identificasse os materiais que foram utilizados em cada habilidade avaliada no aluno.

Além dos dias da avaliação, a pesquisadora esteve na escola em outras ocasiões para ensinar o aluno a usar as funções básicas para o uso do computador (dia 29 de fevereiro e 7, 8 e 12 de março). A orientação quanto ao uso do computador, apesar de não fazer parte do objetivo da atual pesquisa, foi realizada para auxiliar o professor quanto ao seu planejamento acadêmico, por um lado, em respeito à necessidade indicada do aluno que só teria acesso de maneira satisfatória ao conteúdo acadêmico após adquirir autonomia mínima para manipular o computador. Por outro lado, em respeito ao trabalho do professor, por permitir a realização da pesquisa na escola e necessitar de auxílio para inserir o computador no dia-a-dia do aluno. No

dia 12 de março, a pesquisadora avaliou que o aluno já havia aprendido as funções básicas para o uso do computador (ligar; desligar; mexer com o mouse e com o cursor; abrir, salvar e fechar textos; mudar o tamanho da fonte; acionar as teclas *caps lock*, *delete* e *backspace*) e as orientações se encerraram naquele dia.

Em relação aos materiais utilizados na avaliação do aluno César, é possível observar que dos 65 materiais que compunham a lista, utilizaram-se apenas 33. Três fatores decidiram a não utilização de determinados materiais para avaliação do aluno: 1) foram desconsiderados materiais que não condiziam com o nível de conhecimento do aluno, como, por exemplo, tangram imantado dividido em duas peças; 2) foram desconsiderados os materiais destinados a alunos com dificuldade motora mais grave, como acionador luminoso e 3) como previsto nos resultados do trabalho de Silva (2010) e confirmado no Estudo Piloto da atual pesquisa, um mesmo recurso foi suficiente para avaliar mais de uma habilidade.

A partir da análise dos vídeos foi possível identificar os recursos que foram utilizados e as habilidades avaliadas por eles, descritas no Quadro 11:

Quadro 11: recursos utilizados para avaliar as habilidades do aluno César

RECURSO	Habilidade avaliada
1. Calendário de madeira	Leitura com auxílio de figuras (fichas com indicação do tempo)
	Reconhecimento dos dias da semana
	Reconhecimento dos meses do ano
2. Figura das árvores	Conceitos de perto e longe
	Interpretação de figuras simples
	Conceito pequeno e grande
3. Numerais de madeira com pinos	Reconhecimento de unidade
	Correspondência de unidade com quantidade
	Reconhecimento de dezena
4. Lápis tradicional e de diâmetro maior 5. Caderno	Habilidade motora para escrever
	Habilidade em utilizar a mão não dominante para segurar o caderno
	Folhear folhas de caderno
	Reconhecimento de centena
6. Jogo “escrevendo e lendo” Lápis e caderno (já citados anteriormente)	Habilidade para escrever e ler palavras.
7. Dominó de frases	Habilidade para montar frases simples com o uso de recurso concreto.
	Leitura com auxílio de figuras (fichas com indicação do tempo)
8. Relógio de parede sem o vidro de proteção	Habilidade para reconhecer horas
9. Computador 10. Colmeia para teclado 11. Apoiador para permitir que o computador fique inclinado.	Manipular o mouse
	Manipular o teclado
	Manipular o software
12. Estojo do próprio aluno	Habilidade em organizar seu próprio material
13. Sequência lógica	Habilidade em montar uma história seguindo a ordem das figuras.

14. Ábaco de madeira	Aprendizagem de unidade
	Aprendizagem de dezena
	Aprendizagem de centena
	Manipulação do recurso
15. Calendário em folha com todos os meses	Manipular de calendário
	Quantidade de meses no ano
16. Diferentes tipos de borracha	Manipular do recurso
17. Palitos de madeira	Habilidade com adição
18. Folha impressa	Habilidade com subtração
	Habilidade com multiplicação
	Habilidade com divisão
	Habilidade para reconhecer formas geométricas
19. Blocos lógicos	Habilidade para reconhecer cores
	Recortar
20. Figura impressa em papel carta	Habilidade na leitura
21. Tesoura	
22. Texto curto impresso em letra maiúscula	Habilidade para montar uma tabela
23. Silhueta de tabela	Habilidade para colocar em ordem alfabética
24. Miniatura de frutas	Habilidade para realizar atividades com material imitando o dinheiro
25. Fichas com quantidades impressas e coladas em EVA (grosso)	
26. Notas imitando dinheiro	
27. Calculadora tamanho grande	Habilidade em usar a calculadora
	Manipular o recurso
28. Quebra-cabeça de madeira	Habilidade para montar quebra-cabeça.
	Manipular as peças
29. Fração de madeira	Habilidade para reconhecer o inteiro
	Habilidade para identificar a metade
30. Livro com palito de sorvete colado na folha para manuseio de páginas	Manipular o recurso
	Uso da mão dominante para segurar o livro enquanto a outra vira as páginas
31. Folha impressa com desenho,	Habilidade com o uso da régua tradicional
32. Cola	Habilidade com o uso da régua adaptada
33. Apontador de vários modelos	Manipular os recursos
	Identificar maior, menor e médio
	Identificar meio, direita e esquerda.

Fonte: elaboração própria

Os materiais utilizados na avaliação do aluno César foram inicialmente transportados pela pesquisadora em um baú de plástico (foto 2).

Foto 2 – Baú de plástico para transporte dos materiais para avaliação



Fonte: elaboração própria.

No entanto, o uso do baú de plástico não contribuiu para fazer o deslocamento dos recursos pedagógicos do carro para a escola. O material plástico era duro e o suporte para

segurá-lo machucava a mão da pesquisadora devido ao peso dos recursos pedagógicos que na sua grande maioria eram de madeira.

Dessa maneira, em um segundo momento, optou-se por utilizar o baú para organizar os recursos no porta-malas do carro, pois, para isso o baú era eficiente e sacolas retornáveis (foto 2) para transportá-los do carro para a escola, já que o material era resistente e fácil de carregar.

Foto 3 – Sacolas plásticas retornáveis para transporte dos materiais



Fonte: elaboração própria

A avaliação do aluno César foi eficaz para indicar as habilidades e necessidades do aluno em relação às áreas avaliadas. No dia 13 de março, a pesquisadora compareceu à escola e entregou uma cópia da avaliação com as habilidades e necessidades identificadas do aluno, assim como, orientações para o seu ensino. Naquela ocasião, a diretora, a mãe do aluno e o seu professor estavam presentes na escola.

Outros treze alunos matriculados no Ensino Fundamental foram avaliados para definir o kit de avaliação. É importante salientar que as avaliações foram realizadas a pedido inicial da secretaria da Educação Municipal, vindo ao encontro do objetivo da atual pesquisa.

O Quadro 12 descreve um breve perfil de cada aluno com as características relacionadas à comunicação, membros superiores, controle de tronco, locomoção e diagnóstico. Os diagnósticos descritos no perfil foram copiados do prontuário escolar de cada aluno cuja identidade será preservada com a substituição de seus nomes por números de um a treze.

Quadro 12- Perfil dos alunos avaliados

Alunos	Características	
1	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Síndrome de moia-moia
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Não fala oralmente
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> Comprometimento em ambos. Punhos e dedos flexionados. Tem maior habilidade com o membro esquerdo, com o qual consegue pegar um lápis com movimento de pinça.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Anda sem apoio

2	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral tipo diplégica espástica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, sem dificuldade para entendê-lo
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Há pouca limitação física aparente nos membros superiores, porém, realiza movimentos motores lentamente.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Anda segurando nos mobiliários
3	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral tipo diplégica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, com dificuldade para entendê-lo.
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Desvio ulnar para esquerda do membro esquerdo. • Membro direito com leve flexão de punho e dedos
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
4	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral tipo espástica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, com dificuldade para entendê-lo.
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Desvio ulnar para esquerda do membro esquerdo. • Membro direito com flexão de punho e dedos
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
5	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, sem dificuldade para entendê-lo
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Há pouca limitação física aparente nos membros superiores, porém, realiza movimentos motores lentamente
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Andador
6	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisa cerebral
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, sem dificuldade para entendê-la
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Membro direito mais funcional em relação ao esquerdo • Há pouca limitação física aparente, mas há dificuldade para manipular objetos e escrever.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
7	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral tipo espástica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, com dificuldade para entendê-lo
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Membro esquerdo mais funcional do que o direito. • Membro direito com desvio ulnar para direita
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
8	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral por anoxia neonatal
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, sem dificuldade para entendê-lo
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Membro esquerdo mais funcional do que o direito. • Se o membro direito está em repouso, o punho permanece em flexão.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
9	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral tipo quadriplégica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Não fala oralmente
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Membro direito mais funcional em relação ao esquerdo. • Desvio ulnar com flexão de punho do membro esquerdo. • Em repouso, os dedos do membro direito permanecem em flexão.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante
10	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia cerebral
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Oral, sem dificuldade para entendê-lo
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Membro esquerdo mais funcional em relação ao direito

		<ul style="list-style-type: none"> Há pouca limitação física aparente, mas há dificuldade para manipular objetos e escrever.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Cadeirante
11	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Paralisia cerebral tipo quadriplégica espástica
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Não fala oralmente
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> Membro direito com dedos em flexão Membro esquerdo com punho e dedos em flexão; desvio ulnar para direita.
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> Sim
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Cadeirante
12	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Paralisia cerebral
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Não fala oralmente
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> Membros direito e esquerdo com punho e dedos em flexão
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> Não
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Cadeirante
13	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Paralisia cerebral
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Não fala oralmente
	Membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> Membros direito e esquerdo com flexão de punho Membro esquerdo mais funcional em relação ao direito
	Controle de tronco	<ul style="list-style-type: none"> Não
	Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Cadeirante

Fonte: elaboração própria

Como pode ser observado no Quadro 12, apesar do aluno número 1 ser o único não diagnosticado com paralisia cerebral, ele foi avaliado e considerado como sujeito da atual pesquisa por dois motivos. O primeiro, pela necessidade indicada pela professora de sala em avaliar todos os alunos para que pudesse ser elaborado um plano de ensino individualizado, e o segundo, por ele apresentar duas das principais características da paralisia cerebral, dificuldade na comunicação e limitação motora.

As avaliações dos doze primeiros alunos ocorreram no primeiro semestre de 2012. Os alunos foram avaliados individualmente em um ambiente fora da sala de aula. Aqueles que podiam andar (com apoio) foram avaliados em uma sala reservada onde não havia entrada de ninguém; porém, essa sala não permitia o acesso dos cadeirantes, já que havia um degrau na sua entrada e a porta era estreita. Assim, a direção disponibilizou a antiga sala dos professores, que era a antessala do banheiro dos funcionários. Essa sala não contribuiu para a avaliação, pois, havia muitas pessoas entrando e saindo daquele cômodo. Para resolver esse impasse, a avaliadora, por conta própria, optou por avaliá-los em um corredor ao lado de fora do prédio escolar. O lugar escolhido foi satisfatório, pois, não era rota de pessoas e não havia barulho, permitindo a inteira concentração de ambos, aluno e avaliadora.

A avaliação do décimo terceiro aluno foi realizada no primeiro semestre do ano de 2013. A avaliação foi realizada na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da

própria escola, a partir da solicitação da secretaria municipal e da professora do AEE que estava com dificuldade para planejar atividades acadêmicas para o aluno. O objetivo principal daquela avaliação foi avaliar as potencialidades do aluno em relação a sua comunicação, já que o aluno não apresentava uma comunicação sistematizada.

Para garantir a efetividade da comunicação dos alunos não falantes, os pesquisadores utilizaram estratégias avaliativas, tais quais: 1) oferecer mais de um tipo de resposta para que o aluno indicasse de acordo com suas capacidades motoras (com o olhar, com a indicação do dedo ou outra parte do corpo; 2) disponibilizar tempo para que o aluno respondesse a atividade; 3) repetir a atividade para ter certeza de que a resposta foi efetiva e não aleatoriamente e 4) falar pausadamente para que o aluno entendesse a questão.

Todas as avaliações foram filmadas. Assim, no momento da avaliação, a pesquisadora não fez nenhum tipo de anotação no instrumento, apenas realizou as atividades com os alunos. Com a filmagem feita, a pesquisadora (no mesmo dia, ou mais tardar, no dia posterior) assistiu aos filmes e analisou as avaliações com o auxílio de um quadro de análise.

Quadro 13 – Exemplo do quadro de análise das filmagens

Recurso	Habilidade avaliada	Resultado da avaliação
Bloco lógico	Separação de objetos segundo um critério definido	Foi pedido ao aluno separar todas as peças azuis do bloco lógico. No início o aluno pegou somente as cores azuis, em um determinado momento ele pegou uma peça vermelha, quando a avaliadora questionou se era azul ele falou que sim, não conseguiu ver a diferença entre as peças. Diferente do que ocorreu quando ele pegou uma peça amarela, quando questionado, o aluno voltou atrás deixando a amarela e escolhendo uma peça azul.
	Maior/menor	Coladas duas peças, sendo uma grande e outra pequena o aluno foi questionado sobre qual era a maior, primeiro, ele pegou a peça pequena, a pesquisadora questionou “essa é a maior?” e ele instantaneamente pegou a outra peça. Novamente foi realizada essa avaliação, no entanto pedindo para pegar a peça menor e ele escolheu corretamente.
	Igualdade	Foram colocadas duas peças (um triângulo e um círculo) com outro triângulo e a pesquisadora pediu para ele apontar qual peça era igual a que ela estava segurando, primeiro ele apontou o círculo, mas, em seguida ele mesmo se corrigiu, apontando a correta. Obs.: o aluno tende a dar qualquer resposta, mas, já apresenta iniciativa para refletir sobre seu próprio ato e corrigir seu erro. Às vezes com ajuda verbal e, raramente, sozinho, por iniciativa própria.

Fonte: elaboração própria

A partir da análise dos dados foi possível identificar o material que avaliou uma determinada habilidade para compor o kit de avaliação. Para avaliar os treze alunos foram considerados os recursos utilizados na avaliação do aluno César e os outros materiais que compuseram a primeira lista, já que havia materiais que poderiam ser utilizados na avaliação

de alunos mais comprometidos. Esses materiais foram divididos em três áreas de avaliação:

1) Matemática; 2) Língua Portuguesa e 3) Sensorial.

O kit da área da Matemática foi constituído de 29 materiais:

1. Ábaco colorido, material constituído de argolas de papelão e suporte de madeira maciça com cabo de vassoura;
2. Ábaco de madeira; material construído de peças e suporte de madeira maciça;
3. Material dourado;
4. Separador de material dourado;
5. Bloco lógico;
6. Calculadora em tamanho grande;
7. Calendários;
8. Cédulas para fins educativos;
9. Correspondência um a um;
10. Disco de frações;
11. Fichas com sinais das operações (soma, subtração, multiplicação e divisão).
12. Fichas dos dias da semana;
13. Jogo de discriminação espacial elaborado com placa de isopor revestida de cortiça e garfinhos de madeiras colados uns sobre os outros;
14. Jogo de multiplicação em pizza;
15. Jogo vamos vestir a boneca?;
16. Miniatura de frutas
17. Numerais com pinos;
18. Palitos de madeira;
19. Placas com valores inteiros e valores com centavos impressos;
20. Quebra-cabeça com duas, três ou quatro peças;
21. Quebra-cabeça imantado, confeccionado em madeira com aplicação de figuras de animais com um ímã colado na parte de trás de cada peça, permitindo o seu manuseio na posição horizontal;
22. Régua adaptada com um pegador circular;
23. Régua adaptada com um pegador vertical;
24. Régua adaptada para desenhos de 90 graus com pegador circular;
25. Relógio de ponteiro;
26. Relógio digital;
27. Silhueta de tabela simples;
28. Sinalizador luminoso;
29. Tangram imantado construído em madeira;

O kit da área da Língua Portuguesa foi constituído de 18 materiais:

1. Alfabeto móvel;
2. Alfabeto silábico;
3. Borracha de vários tamanhos;
4. Caderno de elástico;
5. Caderno de madeira imantado;
6. Caderno de madeira;
7. Cola de tubo e bastão;
8. Dominó para montagem de frases simples;
9. Escrevendo e lendo
10. Fichas impressas com os nomes dos elementos e a quantidade;
11. Lápis comum de maior espessura;
12. Livro com adaptador para virar as páginas;
13. Loto leitura (avaliar a escrita);
14. *Notebook*;
15. Rótulos;
16. Sequencia lógica
17. Silhueta de uma tabela, para montar com os três elementos listados na primeira atividade;
18. Uma lista com cinco elementos impressa em um papel com letras superior ao tamanho 14.

O kit da área Sensorial foi constituído de quatro materiais:

1. Caixa de texturas.
2. Fotos coloridas e em branco e preto;
3. Foto com imagem complexa
4. Foto representando a distância entre objetos

O tempo de avaliação de cada aluno variou de acordo com o repertório cognitivo, ou seja, quanto maior o número de repertório acadêmico apresentado pelo aluno, maior foi o tempo da avaliação, pois mais itens foram avaliados. Isso se deve ao fato de que se o aluno não apresentava uma determinada habilidade, outras, que eram posteriores não eram feitas, como, por exemplo, na avaliação sobre a habilidade do aluno relatar acontecimentos pessoais em diferentes tempos verbais. Para o aluno que tinha a habilidade questionada, essa habilidade foi especificada, para o aluno que não tinha a habilidade questionada, a avaliadora apenas preencheu a alternativa “não”, como pode ser visto no Quadro 14:

Quadro 14 – Exemplo do Caderno de avaliação: Língua Portuguesa

Item avaliativo	Alternativas	Nível de dificuldade: circule o número que segue: Nenhuma _____ → Muita	Descreva como ele faz a atividade:
Relata acontecimentos PESSOAIS em diferentes tempos verbais?	SIM. Especifique:		
	() Presente.	0 1 2 3 4	
	() Presente + Passado.	0 1 2 3 4	
	() Presente+ Futuro.	0 1 2 3 4	
	() Presente + Passado + Futuro	0 1 2 3 4	
	(X) NÃO	Não preencher	

Fonte: elaboração própria

O tempo mínimo levado para avaliar os alunos foi de dezesseis minutos e quarenta e cinco segundos, e o tempo máximo foi de três horas, oito minutos e cinquenta e seis segundos. O tempo total necessário para avaliar os treze alunos foi de 21h36'04'', como observado no Quadro 15:

Quadro 15- Tempo para avaliação dos treze alunos

Aluno	Data da avaliação	Tempo de filmagem
1	07/03/2012	47'09''
	08/03/2012	46'35''
	09/03/2012	10'34''
	Total	1h44'18''
2	12/03/2012	1h00'00''
	22/03/2012	58'28''
	12/04/2012	1h10'28''
	Total	3h08'56''
3	21/03/2012	25'25''
	22/03/2012	56'11''
	29/05/2012	56'45''
	Total	2h18'21''
4	23/03/2012	33'04''
	26/03/2012	38'37''
	Total	1h11'41''
5	27/03/2012	1h07'03''
	12/04/2012	44'13''
	16/04/2012	26'11''
	Total	2h17'27''
6	17/04/2012	40'20''
	25/04/2012	1h45'44''
	Total	2h26'04''

Aluno	Data da avaliação	Tempo de filmagem
7	26/04/2012	29'35''
	09/05/2012	59'15''
	Total	1h28'50''
8	09/05/2012	37'43''
	14/05/2012	1h43'53''
	15/05/2012	29'23''
	Total	2h50'59''
9	22/05/2012	25'26''
	Total	25'26''
10	15/05/2012	47'38''
	21/05/2012	32'15''
	22/05/2012	27'51''
	Total	1h47'44''
11	23/05/2012	16'45''
	Total	16'45''
12	11/06/2012	48'13''
	12/06/2012	9'49''
	Total	58'02''
13	19/03/2013	42'07''
	Total	42'07''
Tempo de filmagem de todos os alunos		21h 36'4''

Fonte: elaboração própria

Em relação ao uso dos materiais, é importante salientar que o resultado da avaliação pode ser influenciado pelo tipo de material utilizado nas atividades avaliativas, por isso, este deve ser adequado às características do aluno (CARNEIRO, 2012).

Dessa maneira, ao longo das avaliações, descartou-se o uso de determinados recursos ou por existir outros recursos mais acessíveis para avaliar as mesmas habilidades ou por sua

avaliação não atender aos objetivos do instrumento de avaliação. Com esses critérios foram desconsiderados, na área da Matemática: 1) *ábaco de madeira*, pois, o ábaco com peças de papelão era acessível tanto ao aluno dificuldade motora mais grave quanto ao aluno com dificuldade motora mais leve; 2) *correspondência um a um*, que foi substituído por números com pinos; 3) *jogo de discriminação espacial*, pois, essa avaliação foi realizada com peças dos blocos lógicos; 4) *jogo de multiplicação em pizza*, pois, essa habilidade foi avaliada com o uso do caderno, da calculadora e dos palitos de madeira; 5) *vamos vestir a boneca e tangram imantado*, por não atenderem nenhuma habilidade avaliada.

Outros recursos não foram utilizados devido às especificidades dos alunos avaliados, como, por exemplo, na área da Língua Portuguesa: o material *Escrevendo e lendo* cujo design não favoreceu o aluno com deficiência física. O tamanho pequeno e a espessura fina de suas peças de madeira não facilitou a manipulação do aluno, as imagens não eram nítidas e o suporte de madeira, além de muito pesado, tinha um comprimento maior do que o da carteira do aluno, sendo difícil de utilizá-lo.

Apesar de haver alunos não-falantes entre os avaliados, não houve a necessidade de utilizar o sinalizador luminoso, pois, os alunos conseguiram optar por uma resposta utilizando gestos e/ou expressão facial.

Além disso, houve o acréscimo de materiais, como, por exemplo: 1) folhas impressas com receita, entrevista e poesia; 2) figura representando o aumentativo e o diminutivo; 3) figuras e silhuetas; 4) carrinhos e 5) folha impressa com as cores.

O calendário inicialmente utilizado (ver foto 4) foi substituído por calendários comuns e de folha (ver foto 5), pois, o primeiro era muito pesado e difícil de manipular, além de não permitir que o aluno visse todos os meses do ano em uma única perspectiva.

Foto 4: Calendário de madeira



Fonte: Elaboração própria

Foto 5: Calendários de papel



Fonte: www.google.com

O processo de avaliação dos treze alunos e a indicação, substituição e adequação de materiais para a avaliação de habilidades resultou em kits de avaliação⁴.

⁴ É necessário salientar que os materiais impressos foram plastificados para garantir higienização e maior durabilidade ao recurso.

Em relação ao resultado da avaliação dos alunos, a análise dos vídeos e a sistematização dos dados das avaliações indicaram: 1) a habilidade acadêmica; 2) as áreas que necessitavam de intervenção e 3) a acessibilidade dos materiais pedagógicos para o ensino do aluno. A partir dessa sistematização foi possível elaborar um plano de ensino para cada aluno avaliado. É importante salientar que tanto os dados da avaliação, quanto as sugestões de ensino foram entregues à professora na forma de um relatório acadêmico individual.

A seguir, será descrito, como exemplo, o relatório do aluno 2 na íntegra, ademais, serão salientados trechos de outros relatórios para elucidar o conteúdo das avaliações.

Em relação à avaliação das áreas acadêmicas do aluno 2, o uso do ASPA-PC foi pertinente para identificar as potencialidades na área da Língua Portuguesa: conheceu todo o alfabeto; reconheceu as embalagens e contextualizou seu uso; classificou sem dificuldade as palavras no diminutivo e no aumentativo. E as áreas que necessitavam de intervenção, indicando que o aluno teve dificuldade para: reconhecer as famílias silábicas, pois, apenas soletrava o alfabeto; identificar o tipo de texto através da sua estrutura, como, por exemplo: receita, poema, carta; construir uma história a partir da sequência de figuras; reconhecer os tipos de pontuação; identificar título e autoria de um texto e colocar em ordem alfabética.

O aluno reconheceu todo o alfabeto, mas teve dificuldade para formar as famílias silábicas. Observando o aluno foi possível identificar que ele apresentava dificuldade motora para traçar as letras, apesar de não ter limitações físicas aparentes nos membros superiores. O computador foi um recurso acessível ao aluno e pode ser utilizado aliado a outros recursos como o alfabeto silábico e atividades que exijam uma quantidade pequena de escrita com o lápis.

O aluno não compreendeu a atividade que consistiu em produzir um texto utilizando figuras. Ele demonstrou não saber como a história poderia iniciar, os elementos que ela deveria conter e não soube identificar título e autoria. É importante destacar que a avaliação apontou ainda que o aluno não teve dificuldade para interpretar figuras simples ou complexas, o que descartaria uma possível alteração que pudesse o impedir de trabalhar com textos a partir de figuras.

A partir dos dados descritos anteriormente foi possível realizar sugestões para o ensino de Língua Portuguesa.

Sugeriu-se que fossem feitas atividades que incentivassem o aluno a trabalhar com sílaba, como, por exemplo, com o uso do alfabeto silábico. Atividades que envolvessem frases pequenas ilustradas com figuras e que fosse enfatizada a entonação das frases para elucidar o uso das pontuações. Nas leituras em sala, foi sugerido que os conceitos sobre

autoria e título do livro fossem abordados, primeiro oralmente pelo professor e depois para que o aluno identificasse, além disso, diversas formas de leituras poderiam abordar a estrutura textual da carta, entrevista e poema, por exemplo.

Na área da Matemática, foi possível identificar que ele: 1) contou até o número 30; demonstrou saber o conceito de $+1$; identificou graficamente até o número 36 sem dificuldade, com exceção do número 19; montou quebra-cabeças com 2, 4 e 8 peças sem dificuldade; soube colocar e identificar as horas que faziam parte da sua rotina (meio-dia e seis horas); soube identificar dia, mês e ano sem dificuldade; soube dizer todos os dias da semana; soube identificar todos os meses do ano; conseguiu fazer correspondência entre objetos e quantidade até o número 20; identificou as formas geométricas básicas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo); soube identificar o número maior e o número menor entre outros (até o número 36); montou uma tabela colocando os números em ordem crescente até o 10; sabe identificar as orientações direita/esquerda/meio; reconhece as notas de 1, 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais, sabendo utilizá-las individualmente. Em relação às áreas de intervenção foi identificado que o aluno teve dificuldade para: somar utilizando o conceito $+2$; fazer a identificação gráfica a partir do número 36; colocar e identificar horas que não faziam parte da sua rotina e aprender qual era a função do ponteiro menor (marcador de horas) e ponteiro maior (marcador de minutos); encontrar uma data específica no calendário; realizar as quatro operações matemáticas, pois, não soube estruturar a conta, mesmo com o auxílio do material concreto; realizar correspondência entre objeto e quantidade a partir do número 20; identificar os sinais das quatro operações matemáticas; utilizar a calculadora; realizar contas utilizando o sistema monetário e identificar os números pares e ímpares.

Considerando os dados descritos anteriormente foi possível realizar sugestões para o ensino da Matemática.

Foi sugerido que o professor trabalhasse a partir do que o aluno já tinha conhecimento, retomando em algumas atividades as habilidades demonstradas pelo aluno e inserindo os conceitos que o aluno não adquiriu como identificação gráfica de números maiores do que 36 e operações matemáticas utilizando principalmente a calculadora, já que seria um recurso útil na sua vida.

Além da área de Língua Portuguesa e Matemática, outras habilidades foram avaliadas:

- O aluno teve o conceito perto/longe;
- Interpretou elementos de uma foto/figura/desenho sem dificuldade;

- Identificou todas as cores;
- Comunicou-se sem dificuldades, relatando fatos ocorridos com ele e com terceiros;
- Ele foi entendido nas suas comunicações, no entanto, às vezes, ele fantasiou a conversa e falou de coisas que não estavam no contexto da fala;
- Apresentou boa memória.

Além disso, foi possível destacar que o aluno era alegre, falante e tinha potencial para ser desenvolvido nas áreas acadêmicas. No entanto, um resultado satisfatório seria alcançado com maior eficiência se houvesse recursos pedagógicos disponíveis, principalmente o computador e a calculadora.

De uma maneira geral, o uso do ASPA-PC foi eficiente para identificar que a origem da dificuldade dos alunos poderia estar na falta de recurso ou estratégia apropriada e não relacionada diretamente a capacidade do aluno, como descrito na literatura (SOUZA, 2003; BERSCH; MACHADO, 2007; BRASILEIRO; MOREIRA; JORGE, 2009). No caso dos alunos 2 e 5 a dificuldade em reconhecer as famílias silábicas advinha do uso contínuo das letras do alfabeto móvel de maneira separada, assim, foi sugerido o uso do alfabeto silábico para eles escreverem com as sílabas na formação das palavras e não apenas com as letras isoladas. Identificou-se, ainda, que os alunos 11 e 12 necessitavam de alguém para falar em voz alta a pronúncia das palavras para que os alunos pudessem identificar os sons das letras e, em seguida, escrever as palavras. Observa-se que, sem uma avaliação criteriosa das situações anteriores, a dificuldade dos alunos poderia ser atribuída à sua incapacidade intelectual, quando, na verdade, advinha da falta de recurso e de estratégia de ensino apropriada. Moura (2004) alertou que o aluno com paralisia cerebral, pode ser considerado como um aluno incapaz de realizar determinadas atividades intelectuais, quando, na maioria das vezes, o que ele não consegue é manipular o material pedagógico ou ter acesso às atividades.

Destaca-se ainda que a avaliação com o uso do ASPA-PC identificou as habilidades motoras em relação ao acesso ao material de maneira específica a cada aluno e conseqüentemente foi possível indicar: 1) adaptações no recurso pedagógico; 2) contraindicar o uso de determinado recurso devido às dificuldades físicas e o gasto energético do aluno em realizar o movimento e 3) indicar materiais mais acessíveis ao aluno, levando em consideração seu design.

A contraindicação de recursos pedagógicos foi relacionada a duas situações. Na primeira situação, em que o esforço físico despendido pelo aluno para realizar o movimento com o uso de determinado recurso era exacerbado e tornava a sua execução inviável, já que o

cansaço e a desmotivação eram maiores do que o possível benefício que o aluno poderia ter com a utilização daquele recurso. Principalmente em relação à escrita, pois, a dificuldade para escrever afeta a autoestima do aluno e interfere de forma negativa na realização das atividades (LAPLANE; SILVA, 2012). Por isso, concordou-se com Braga e Paz Junior (2008) quando salientaram que se o uso de um recurso tradicionalmente encontrado na escola, como o lápis, está atrapalhando a aprendizagem do aluno, seja pela demora na escrita ou pela dificuldade para terminar a atividade, deve-se considerar a utilização de outros recursos para a atividade, tais como o computador, folha fotocopiada ou mesmo um gravador de voz.

Na segunda situação, a contraindicação foi necessária porque o aluno tinha habilidade motora para manipular o recurso sem adaptação, ou seja, a avaliação do aluno César indicou que a colmeia acrílica não auxiliou no acesso do aluno ao computador, e que esta havia sido prescrita apenas pelo fato do aluno ser deficiente físico. O aluno ser deficiente físico não é suficiente para indicar que ele vai necessariamente precisar de recurso adaptado, é a avaliação do aluno que vai prescrever a necessidade ou não de adaptação do recurso (ARAÚJO; MANZINI, 2001; SILVA, 2010).

A avaliação indicou ainda que a adaptação do ábaco e da régua garantiu o acesso do aluno César ao uso desses recursos, no entanto, isso não foi regra. No caso do aluno 12, mesmo depois de adaptado, o aluno não teve acesso à manipulação do livro. Esse dado reitera a necessidade de reavaliar a eficácia da adaptação, mesmo nos casos em que foram realizadas a partir das características do aluno (ROCHA; DELIBERATO, 2009). No entanto, é necessário enfatizar que a indicação ou adaptação de um recurso, inicialmente parte da necessidade do aluno, no entanto, a escolha e a aceitação do aluno também devem ser consideradas (MANZINI; SANTOS, 2002). No caso do aluno César, a avaliação indicou que o lápis com diâmetro maior facilitava o movimento para escrever, no entanto, ele relatou que preferia o lápis tradicional.

No caso da disponibilização do computador é importante notar que com a expansão do uso da tecnologia na área educacional, a tendência é que o seu uso nas escolas seja mais comum (HUMMEL; SILVA, 2013). No entanto, a sua prescrição depende de uma avaliação que indique a necessidade de seu uso. Nesse contexto, observou-se que a limitação motora não pode ser a única característica para que o uso do computador seja considerado como instrumento exclusivo para a escrita, como foi observado na avaliação do aluno 4, que utilizou o computador como um *brinquedo* e digitou letras aleatoriamente, dispersando-se rapidamente com o recurso. No caso do aluno em questão, o uso do computador atendia as suas necessidades físicas, no entanto, foi possível avaliar que apesar do computador ser mais

acessível à escrita do aluno, o aluno se distraía com o recurso, pois, mesmo o aluno estando iniciando sua alfabetização e já ter conhecimento de algumas letras, ele digitava aleatoriamente e dispersava rapidamente com o computador. Esse dado confirma o que foi salientado por Pedro e Chacon (2013, p. 197):

O computador, como recurso pedagógico, é um meio e não um fim em si mesmo, de modo que, embora ele possa colaborar para maior autonomia e desenvolvimento dos alunos, na área educacional, seu uso deve ser medido pelo professor, perante a necessidade de estabelecer objetivos e conteúdos, escolher softwares e avaliar o processo de aprendizagem.

Observou-se, portanto, que para avaliar as habilidades do aluno com paralisia cerebral é importante avaliar o ato motor do aluno dentro de um contexto de aprendizagem, pois, apesar do computador ser o recurso mais acessível para a escrita do aluno, a sua utilização, naquele momento, deveria ser planejada com a finalidade única de utilizar em breves períodos de tempo, até que o aluno o concebesse como um recurso para escrita.

Em alguns casos, a avaliação indicou a necessidade de utilizar estratégias e recursos para que o aluno tivesse acesso ao computador. No caso do aluno 12, a avaliação indicou ainda que as atividades de escrita só foram plenamente realizadas a partir do uso do computador se o seu teclado fosse posicionado verticalmente (aproximadamente 45°) em relação ao aluno. Pelo fato do aluno não ter controle de tronco, a posição vertical da atividade foi indispensável para que ele realizasse o movimento, para isso foi utilizado um apoiador de madeira que permitiu essa posição à atividade. Além disso, o aluno necessitou de uma ponteira, que pôde ser substituída por um lápis apoiado entre os dedos do meio e o indicador da mão direita para ele teclar. O uso desse material que substituiu a órtese permitiu que por meio de uma amplitude curta do braço para frente, ele conseguisse teclar o teclado do computador. O alfabeto móvel só se tornou acessível ao aluno quando foram disponibilizadas duas peças do alfabeto móvel para o aluno escolher uma. A escolha do aluno foi realizada a partir do movimento do olhar ou do gesto motor que consistia em fazer movimentos curtos do braço em pronação no sentido lateral para separar a peça desejada, haja vista que ele não falava oralmente. Em relação ao uso de calculadora tradicional, o material não foi acessível ao aluno, no entanto, a calculadora do tamanho A4 posicionada em posição vertical com o auxílio de um apoiador de madeira, possibilitou que a partir do uso do lápis apoiado entre os dedos da mão direita, o aluno apertasse as teclas com a mão em pronação, dedos flexionados e curtos movimentos de extensão. Em relação ao uso do ábaco, o recurso foi acessível ao aluno quando fixado na posição vertical em frente ao aluno em uma distância que previu a amplitude do movimento para que ele movesse as peças com a mão direita em pronação, com

os dedos flexionados e utilizando a ponta do polegar para movimentar as peças. O uso dos materiais pedagógicos, como a borracha, a régua e a tesoura não foram acessíveis ao aluno, por isso, o uso desses materiais foi contraindicado. A contraindicação de um material não deve ser considerada como um aspecto negativo ou alvo de comparação entre seus pares relacionando a melhor ou pior capacidade do aluno, mas como uma decisão necessária à progressão do aluno a partir de uma avaliação pontual e sistemática.

Destaca-se ainda, que a avaliação com o uso do ASPA-PC favoreceu a interação profissional entre os pesquisadores a professora da sala, já que, após as avaliações, a professora da sala recebeu uma cópia dos relatórios individuais dos alunos. Presume-se, que o material auxiliou a sua prática pedagógica, já que, apesar da professora avaliar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento entregue pelos pesquisadores foi o primeiro registro de uma avaliação precisa de dados que indicou as potencialidades, necessidades e fez sugestões em relação ao ensino dos alunos. Silva e Manzini (2011) ao falarem das avaliações precisas as definiram como aquelas cujos resultados oferecem informações para a elaboração da atividade e para indicação e/ou adaptação de recurso pedagógico no contexto educacional.

Além disso, a avaliação dos alunos contribuiu para que os kits de avaliação da primeira versão do ASPA-PC fossem redefinidos. Para isso, para cada material foi possível descrever a habilidade avaliada a partir de seu uso.

Dessa maneira, foi necessário contraindicar o uso de determinados materiais por causa da diversidade das características dos alunos avaliados, por exemplo, a foto para avaliar o conceito de perto/longe (Kit de Matemática e Kit para avaliação sensorial) não foi acessível para alunos não falantes, pois, a sua avaliação dependeu da interpretação do aluno que, necessariamente, precisou oralizá-la. Essa contraindicação foi indicada no próprio manual do instrumento como mostra o Quadro 16.


Quadro 16- Exemplo do kit de material utilizado na avaliação

Identificação do Material	Objetivos para avaliação
<p>Foto representando a distância entre objetos</p>  <p>* Recurso não acessível ao aluno não-falante</p>	<p>Conceito perto/longe</p>

Fonte: elaboração própria

Do mesmo modo que a caixa de texturas (Kit para avaliação sensorial) foi contraindicada para avaliar alunos com graves limitações motoras nos membros superiores, pela impossibilidade deles realizarem o movimento de colocar e tirar a mão de dentro da caixa (Quadro 17).

Quadro 17- exemplo de material utilizado na avaliação

Identificação do Material	Objetivos para avaliação
Caixa de texturas  *Caixa não acessível para alunos com dificuldade motora grave nos membros superiores	Habilidade para reconhecer texturas pelo tato Avaliar se há ausência ou não de hipersensibilidade

Fonte: elaboração própria

O Kit para avaliar o *Caderno de avaliação: características motoras* foi composto por materiais adaptados e não adaptados que foram avaliados no contexto da realização de outras avaliações. Assim, não houve uma atividade específica para avaliar a acessibilidade da borracha, por exemplo, pois essa avaliação ocorreu nas atividades de escrita com o uso do caderno e do lápis. Esse resultado indicou que o Caderno de avaliação motora poderia ser incorporado na avaliação de outros Cadernos na versão final para evitar a repetição de atividades com os mesmos objetivos, como, por exemplo, solicitar que o aluno escreva uma frase para avaliar sua escrita e, posteriormente, solicitar novamente que o aluno escrever outra frase para avaliar a acessibilidade do lápis, borracha e/ou computador.

Quadro 18 – Kit para avaliar características motoras

Nome do Recurso	Habilidade avaliada
<ul style="list-style-type: none"> • Material do aluno 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Material do aluno e outro modelo; • Figura (qualquer) no sulfite • Figura (qualquer) no papel cartão 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Régua do aluno e adaptada 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Caderno tradicional e adaptado 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Lápis comum e maior espessura 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Estojo do aluno 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Suporte de madeira para apoiar atividade na posição vertical 	Motora

<ul style="list-style-type: none"> • Livro com adaptador para virar a página 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Calculadora grande a do próprio aluno 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Tesoura do aluno e com adaptação e sem adaptação. • Sulfite • Papel cartão 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de madeira 	Motora
<ul style="list-style-type: none"> • Separador de material dourado 	Motora

Fonte: elaboração própria

Em relação à avaliação da área da Matemática e da Língua Portuguesa, houve uma subdivisão dos kits de acordo com o desempenho do aluno e não em relação a sua faixa etária.

Essa divisão se justificou por atender aos critérios de utilização do instrumento que era avaliar as potencialidades e necessidades dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, independente da sua idade.

Com a avaliação dos alunos, esses critérios se confirmaram, pois, constatou-se que a idade do aluno, no momento da avaliação, não foi um fator determinante, como o seu nível de desenvolvimento. Dessa maneira, o kit de Matemática e o de Língua Portuguesa foi dividido em duas partes.

O Primeiro kit de Matemática foi composto de materiais para avaliar competências iniciais do aluno, como, por exemplo, identificação gráfica de números (unidade e dezena) e sinais; correspondência entre quantidade de objeto e representação gráfica utilizando palitos e números de madeira; separação por igualdade/semelhança, utilizando miniaturas de frutas, entre outros objetivos, como visto a seguir:

Quadro 19 – kit para avaliar competências iniciais na aprendizagem de Matemática

Identificação do Recurso	Habilidade acadêmica
Números de madeira	Identificação gráfica dos números (unidade e dezena) e sinais.
	Sequência numérica
Números de madeira	Correspondência entre quantidade de objeto e representação gráfica
Palitos de madeira;	Realização das quatro operações matemáticas
	Conceito dobro/metade
	Regra de seriação (+1, +2, -1, -2)
	Conceito mais/menos
Palitos de madeira;	Quantidade
	Realização das quatro operações matemáticas
	Conceito dobro/metade
	Regra de seriação (+1, +2, -1, -2)

	Conceito mais/menos
Miniatura de frutas	Reconhecimento de frutas
	Separação por igualdade.
	Regra de seriação (+1, +2, -1, -2)
	Realização das quatro operações matemáticas
	Igualdade/ diferença
	Localização de um objeto com base em diferentes ponto de referência
	Noções de lateralidade
Números de madeira	Correspondência entre quantidade de objeto e representação gráfica
Miniatura de frutas	Realização das quatro operações matemáticas
	Conceito dobro/metade
	Regra de seriação (+1, +2, -1, -2)
	Conceito mais/menos
Bloco lógico;	Igualdade/diferença
	Separação de objetos seguindo um critério previamente determinado (cor ou tamanho)
	Adição de unidades;
	Localização de objetos;
	Conceito maior/menor
	Localizar um objeto com base em diferentes ponto de referência
	Noções de lateralidade
Carrinhos coloridos (cada um com uma única cor)	Localizar um objeto com base em diferentes ponto de referência
	Noções de lateralidade
Foto representando a distância entre objetos	Conceito perto/longe
* Recurso não acessível ao aluno não falante	

Fonte: elaboração própria

E o segundo, para avaliar alunos que já têm as habilidades avaliadas anteriormente:

Quadro 20 – kit para avaliar aprendizagem de Matemática

Identificação do Recurso	Habilidade acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> Calculadora 	Habilidades básicas (ligar/desligar)
	Identificação dos sinais das quatro operações
	Fazer as quatro operações matemáticas
<ul style="list-style-type: none"> Caderno comum e lápis Palitos de madeira ou material dourado 	Fazer as quatro operações matemáticas
	Realização das quatro operações matemática
<ul style="list-style-type: none"> Calculadora Palitos de madeira ou material dourado 	Realização das quatro operações matemáticas
	Realização das quatro operações matemáticas
<ul style="list-style-type: none"> Ábaco colorido (argolas de papelão e suporte de madeira maciça com cabo de vassoura) 	Conhecimento de unidade, dezena e centena;
	Habilidade para somar e subtrair
<ul style="list-style-type: none"> Bloco lógico 	Conhecimento de formas geométricas
	Reconhecimento da data (dia, mês e ano)
<ul style="list-style-type: none"> Calendários; 	Localização da data (dia, mês e ano)
	Sequência dos meses

<ul style="list-style-type: none"> • Cédulas para fins educativos; 	Reconhecimento das notas individualmente
	Resolução de problemas (adição, subtração, divisão e multiplicação envolvendo dinheiro)
	Identificação de valor maior/menor
	Regras de seriação (+1, +2)
<ul style="list-style-type: none"> • Cédulas para fins educativos; • Calculadora 	Resolução de problemas (adição, subtração, divisão e multiplicação envolvendo dinheiro)
<ul style="list-style-type: none"> • Fichas dos dias da semana; 	Habilidade para reconhecer os dias da semana
	Habilidade para colocar em sequência as placas com os dias da semana
<ul style="list-style-type: none"> • Calendários; • Fichas dos meses 	Reconhecimento da data (dia, mês e ano)
	Localização da data (dia, mês e ano)
	Sequência dos meses
<ul style="list-style-type: none"> • Notebook ou tablet 	Escrita de números
	Leitura de números
	Reconhecimento de números
	Acessibilidade do recurso
	Mão dominante
	Liga/desliga
<ul style="list-style-type: none"> • Relógio de ponteiro sem o vidro de proteção; 	Identificar horas
	Colocar horas
<ul style="list-style-type: none"> • Silhueta de tabela simples; 	Habilidade para elaborar tabelas
	Escolher uma figura entre outras
	Identificar o maior e o menor valor
	Colocar por ordem de preço (mais caro para o mais barato)

Fonte: elaboração própria

Para avaliar as habilidades de Língua Portuguesa foram disponibilizados dois kits. O primeiro para avaliar alunos não alfabetizados:

Quadro 21– kit para avaliar alunos não alfabetizados

Nome do Recurso	Habilidade acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras e palavras escrita 	Diferenciação entre desenho e palavra
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvel; 	Reconhecimento de vogais
	Reconhecimento do alfabeto
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvel; • Figuras do Escrevendo e lendo 	Compreensão da palavra escrita
	Escrita de palavras
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto silábico; 	Reconhecimento de sílabas
	Reconhecimento de família silábica
<ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo e lendo 	Identificação de figuras
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras e silhuetas 	Identificação da figura pela silhueta
<ul style="list-style-type: none"> • Rótulos; 	Habilidade para reconhecer um rótulo

• Sequencia lógica	Habilidade para montar sequência lógica
• Fotos de revista	Habilidade para discriminar uma figura específica entre outras
	Habilidade para indicar uma figura
	Habilidade para escolher uma figura entre outras.
• Quebra-cabeça com duas, três ou seis peças.	Montagem de quebra-cabeça de diferentes quantidades de peças
	Identificar a parte que está faltando de um objeto
	Acessibilidade do recurso
• Palavra escrita e algum tipo de auxílio (foto, desenho ou miniatura de acordo com a necessidade do aluno)	Auxílio para compreender a palavra escrita

Fonte: elaboração própria

E o segundo, para avaliar alunos já alfabetizados:

Quadro 22 – kit para avaliar alunos alfabetizados

Identificação do Recurso	Habilidade acadêmica
Alfabeto móvel;	Escrita de palavras
	Leitura
Alfabeto silábico;	Escrita de palavras
	Leitura
Dominó para montagem de frases simples;	Montagem de frases simples
	Leitura de frases simples
Jogo escrevendo e lendo	Leitura
Figuras e silhuetas	Identificação da figura pela silhueta
Folhas impressas: reportagem, receita e poema, quadrinho, materiais variados.	Identificação do texto pela sua estrutura
	Identificação dos elementos descritivos no texto
	Identificação da preposição, parêntese, reticência, pontuação, adjetivo, verbo, predicado, substantivo, sujeito, pronome, encontro vocálico.
Foto aumentativo/diminutivo	Conceito aumentativo/diminutivo
Livro com adaptador para virar as páginas;	Leitura
<i>Notebook; tablet</i>	Escrita
	Leitura
	Identificação do texto pela sua estrutura
	Identificação dos elementos descritivos no texto
	Identificação da preposição, parêntese, reticência, pontuação, adjetivo, verbo, predicado, substantivo, sujeito, pronome, encontro vocálico.
	Mão dominante
	Liga/desliga
Silhueta de uma tabela, para montar com os três elementos listados em ordem alfabética;	Habilidade para colocar em ordem alfabética
	Leitura de palavras simples
Dicionário	Habilidade para usar o dicionário
Sequência de figuras que permitam o reconto de uma história	Reconto de história

Fichas dos dias da semana;	Leitura
Carrinhos coloridos (cada um com uma única cor)	Escolha de uma alternativa entre outras (comunicação)
	Habilidade para discriminar um objeto específico entre outros
	Habilidade para escolher um objeto entre outros.
	Interpretar objeto simples
Miniatura de frutas	Escolha de uma alternativa entre outras (comunicação)
	Habilidade para discriminar um objeto específico entre outros
	Habilidade para escolher um objeto entre outros.
	Interpretar objeto simples
Caderno e lápis comuns	Escrita

Fonte: elaboração própria

Para avaliar a área sensorial foi composto o seguinte kit:

Quadro 23 – Kit para avaliar a área sensorial

Identificação do Recurso	Objetivo da avaliação
Caixa de texturas *Caixa não acessível para alunos com dificuldade motora grave nos membros superiores	Habilidade para reconhecer texturas pelo tato
	Avaliar se há ausência ou não de hipersensibilidade
Caixa de texturas Colher, garfo e faca (sem corte) *Caixa não acessível para alunos com dificuldade motora grave nos membros superiores	Habilidade para reconhecer objeto pelo tato.
Dominó de texturas	Habilidade para reconhecer texturas pelo tato
	Avaliar se há ausência ou não de hipersensibilidade
Colher, garfo e faca.	Interpretação de objetos
Foto de Colher, garfo e faca em diferentes fundos.	Interpretação de fotos
Fotos coloridas e em branco e preto;	Identificação entre de uma figura/foto entre outras
	Identificação de figuras idênticas e semelhantes
	Pares
	Interpretação de desenho/ foto
Foto com imagem complexa * Recurso utilizado sozinho não acessível ao aluno não falante	Interpretação de figura complexa
Folha impressa com cores	Reconhecimento de cores

* Recurso acessível ao aluno com deficiência física grave se o avaliador for apontando uma por uma até o aluno indicar a desejada (sistema por varredura)	
Carrinhos coloridos (cada um com uma única cor)	Reconhecimento de cores básicas
Peças do Bloco lógico (ideal para alunos com dificuldade motora)	Reconhecimento de cores básicas
Duas almofadinhas. uma com perfume e outra sem perfume	Avaliação do olfato
Dominó de texturas Boneca com cabelo Ursinho de pelucia	Avaliar a sensibilidade em relação a diferentes texturas Avaliar se o aluno tem o conceito de liso/aspero/peludo.
Duas garrafas, uma com feijões (para fazer som) e outra vazia (sem som).	Avaliar a audição.
Dois potes com tampa, um com água quente (sem que ofereça risco para o aluno) e outro com água fria.	Avaliar a sensibilidade em relação a temperatura Avaliar se o aluno tem o conceito de frio/quente
Palavras impressas em diferentes fontes (exemplo, letra <i>Time New Roman</i> , tamanho 14)	Tamanho da impressão
Foto representando a distância entre objetos * Recurso não acessível ao aluno não-falante	Conceito perto/longe

Fonte: elaboração própria

5.2.4 Elaboração do manual da primeira versão do ASPA-PC

A primeira parte do manual do instrumento foi elaborada com informações gerais no formato de perguntas e respostas: 1) O que é o instrumento de avaliação? 2) Qual o objetivo de usar o instrumento? 3) Quem o elaborou? 4) Por que ele foi elaborado? 5) Para quem ele se destina? 6) O instrumento vai resolver todos os problemas no ensino do aluno com paralisia cerebral? 7) O que se pretende com o uso do instrumento? 8) Qual a importância dessa avaliação para o planejamento de atividades? 9) Qual a importância dessa avaliação para a adaptação do recurso pedagógico?.

A partir da pergunta de número 10 as respostas foram baseadas na literatura específica sobre o ensino do aluno com paralisia cerebral que fizeram parte da referência bibliográfica do atual estudo.

10) Por que avaliar o aluno com paralisia cerebral?

11) Quais as avaliações necessárias para prescrever ou adaptar o recurso pedagógico para o aluno com paralisia cerebral?

12) Como eu vou usar os dados da avaliação do aluno para elaborar estratégias para o seu ensino?

A segunda parte do manual foi elaborada para que o avaliador tivesse orientações sobre a estrutura do instrumento e do seu preenchimento. Para isso, foram disponibilizados exemplos do instrumento preenchido; orientações sobre a avaliação; indicação das áreas que eram avaliadas sem o uso de material pedagógico; considerações sobre a avaliação de alunos não falantes; orientação da avaliação com o uso dos kits; disponibilização de dois exemplos de relatórios pedagógicos preenchidos a partir da avaliação de alunos com o uso do instrumento; orientação de como transportar os Kits e as referências utilizadas no próprio manual.

5.2.5 Utilização da primeira versão do ASPA-PC por professoras do atendimento educacional especializado

No primeiro semestre de 2013 foi oferecido um curso de capacitação na prefeitura de Marília pelos pesquisados sobre a avaliação do aluno com paralisia cerebral a um total de onze professoras do AEE. Desse total, apenas três atendiam alunos com paralisia, no entanto, o curso foi oferecido a todas pelo fato de que qualquer uma poderia receber um aluno com paralisia cerebral, já que o atendimento não era dividido de acordo com a deficiência do aluno ou com a formação da professora.

A necessidade de se oferecer um curso com esse tema surgiu de fatos relatados por elas próprias:

1) Falta de uma sistematização na avaliação, ou seja, cada uma avaliava de uma maneira. A falta de sistematização, segundo elas, dificultava a transferência do aluno para outra professora, já que não havia como elas saberem, como exatidão, apenas a partir do relatório, as características que foram avaliadas para conseqüentemente, dar continuidade ao trabalho;

2) Dificuldade para avaliar e planejar o ensino dos alunos com deficiência física e

3) Dificuldade em avaliar o aluno sem um instrumento específico, pois, na opinião delas, se houvesse como padronizar a avaliação haveria maiores possibilidades para planejar o ensino de uma maneira mais sistematizada, inclusive para viabilizar informações dos alunos entre elas.

É preciso salientar que o edital do concurso público que resultou na contratação daquelas professoras exigiu a formação em Educação Especial na área específica da

deficiência intelectual. No entanto, no AEE eram atendidos alunos com diagnósticos distintos, por isso, foram relatadas dificuldades em trabalhar com alunos com características tão específicas como deficiência auditiva, visual e física.

A partir da necessidade de avaliar a aplicabilidade da primeira versão do ASPA-PC com o kit e com o manual em consonância com a necessidade de formação em relação à avaliação dos alunos com deficiência física, principalmente, os alunos com paralisia cerebral o curso foi oferecido. O curso de formação teve como tema principal a avaliação, e abordou os subtemas:

Quadro 24 – Data, horário e temas abordados no curso de capacitação

Data	Horário	Tema abordado no curso
11 de abril	17h30m até 21h30m	Aspectos biológicos do aluno com paralisia cerebral
25 de abril	17h30m até 21h30m	Avaliação: conceito, finalidade e resultados esperados na Educação Especial: - adaptação de recurso - planejamento de atividades e estratégias de ensino
09 de maio	17h30m até 21h30m	Avaliação: uso do instrumento de avaliação: - apresentação de trechos dos vídeos
23 de maio	17h30m até 21h30m	Avaliação: uso do instrumento de avaliação: - apresentação de trechos dos vídeos

Fonte: elaboração própria

Nos dias onze e vinte e cinco de abril o curso abordou os aspectos biológicos da paralisia cerebral, a relação das características do aluno com a adaptação de recurso pedagógico e o planejamento de atividades e, além disso, foi abordado o tema avaliação desde a sua conceituação (relacionando os vários objetivos que se pode ter ao avaliar um aluno) até o seu impacto na Educação Especial, abordando inclusive as características que deveriam ser avaliadas (características físicas, cognitivas, sensoriais e sociais).

Na data do dia nove de maio, o curso iniciou com a apresentação do manual e dos Cadernos avaliativos do ASPA-PC e terminou com orientações gerais de utilização do instrumento com o auxílio do kit. Fizeram parte daquele curso, os temas sobre a característica do instrumento, o modo de preenchê-lo, o tempo médio necessário para avaliar o aluno e a utilização do Kit para avaliação. Para exemplificar a avaliação, foram apresentados trechos de vídeos dos quatorze alunos avaliados na atual pesquisa, já que o termo de consentimento assinado pela prefeitura, professora e responsáveis pelo aluno, autorizavam o uso desse material para fins educacionais e científicos.

No final do curso do dia nove de maio foi entregue uma cópia do manual (52 páginas) e dos Cadernos avaliativos (59 páginas) para cada professora com a orientação de

que elas utilizassem o instrumento para avaliar um de seus alunos até o dia vinte três de maio, data do próximo encontro.

É preciso salientar que para possibilitar o uso do instrumento pelas professoras foi necessário considerar um contexto de avaliação diferente dos dois sugeridos pelo manual. No manual a orientação é que o avaliador ou avaliasse o aluno sozinho (desde que a avaliação fosse filmada para posterior análise dos resultados) ou avaliasse com auxílio de outra pessoa para anotar simultaneamente nos Cadernos de avaliação, as habilidades avaliadas.

No entanto, no caso das professoras do AEE, nenhum desses dois contextos era viável, por dois motivos: 1) no momento do atendimento não haveria como ter uma segunda pessoa para auxiliar a professora na avaliação e 2) não havia equipamento disponível para filmagem em cada escola que pudesse ser utilizado pelas professoras. O tempo de atendimento desses alunos era de cinquenta minutos e, por isso, seria impossível fazer o rodízio do equipamento para filmagem ou de alguém para auxiliar cada professora, uma de cada vez, por mais de um dia (já que o tempo para a avaliação pode variar de dezesseis minutos a três horas, dependendo da característica do aluno).

Para viabilizar o uso do instrumento pelas professoras foi sugerido que elas avaliassem o aluno durante os atendimentos de maneira fracionada, ou seja, fosse avaliada uma quantidade pequena de habilidades, que permitisse que a profissional anotasse os dados da avaliação imediatamente após o atendimento. A definição da quantidade de habilidade avaliada ficou a critério de cada professora, já que seria impossível padronizar uma quantidade exata para avaliação devido à especificidade dos alunos.

De um total de onze professoras do AEE, três professoras identificadas por participante A, B e C que atendiam alunos com paralisia cerebral disseram ter usado o ASPA-PC. Na reunião do dia 23 de maio, não houve relato de dificuldade quanto ao uso do instrumento, as participantes apenas relataram que o ASPA-PC auxiliou na avaliação dos alunos, sem serem específicas.

A participante A que atendia um aluno com paralisia cerebral do tipo espástica, com dez anos de idade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, relatou que utilizou o Caderno de Matemática para avaliar seu aluno e planejar atividades a partir do uso dos materiais pedagógicos citados no instrumento.

A participante B relatou no dia da reunião não ter tido dificuldades para utilizar o instrumento, que entendeu os conceitos, seguiu os exemplos de avaliação descritos no manual e que avaliou utilizando o Caderno de Matemática e de Comunicação para avaliar o seu aluno. É importante salientar que a participante B atendia um aluno com paralisia cerebral espástica

com limitação grave nos membros superiores, sem controle de tronco e não falante matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Desde o início das reuniões, ela relatava dificuldade em trabalhar com o aluno devido à dificuldade de se comunicar com ele, pois, ele não apresentava uma comunicação sistematizada. Ela não entendia se ele estava compreendendo a atividade ou estava dando resposta aleatória, suas atividades avaliativas sem o uso do instrumento não ofereciam *feedback* para o planejamento acadêmico.

Em um encontro posterior com as professoras cujo áudio estava sendo gravado, a participante B relatou espontaneamente que a partir da leitura do Manual do ASPA-PC ela adotou as seguintes estratégias para avaliação: 1) segurar um carrinho de cor diferente em cada uma das mãos para avaliar a cor; 2) falar de maneira clara com sentenças curtas para ele entender, 3) fazer a pergunta antes de mostrar o recurso para avaliar o aluno e evitar respostas precoces e aleatórias. A partir do uso do ASPA-PC a participante B identificou que ele gostava e reconheceu as figurinhas de uma novela infantil e que poderiam ser utilizadas nas próximas atividades, identificou que o aluno tinha o conceito de grande\pequeno e que após a análise do resultado das áreas avaliadas foi possível elaborar um plano pedagógico para os atendimentos a partir da sua área de interesse enfocando os aspectos avaliados. Além disso, observou-se na fala da participante B que o uso do ASPA-PC contribuiu na elaboração de estratégias para a avaliação, quando, por exemplo, ela passou a testar a resposta do aluno para evitar a resposta aleatória:

Eu estou considerando a segunda resposta, se ele não olhar para a resposta certa (novamente), eu estou considerando como errada (PARTICIPANTE B)

Além disso, a avaliação indicou a real necessidade do aluno, pois, antes da avaliação havia a utilização, na sua grande maioria, de figuras da comunicação alternativa. Após a avaliação com o uso do ASPA-PC, a participante B passou a utilizar objetos concretos e fotos para planejar as atividades de comunicação, como pode ser lido nos trechos de fala a seguir:

Estou utilizando tudo com objeto, tudo concreto com ele, eu não estou utilizando nada de figuras, porque eu até cheguei a pensar em construir alguma rotina na comunicação alternativa, mas eu percebo que está um pouco longe disso, eu preciso trabalhar muito concreto com ele ainda para depois entrar no abstrato. (PARTICIPANTE B)

Tanto a rotina, eu estou tirando foto né, então, ao invés de eu utilizar a rotina construída na comunicação alternativa que a gente já tem construído no software, eu estou tirando as fotos e depois a gente vai montar um painel. (PARTICIPANTE B)

Em relação à participante C após o dia da reunião, ela entrou em contato com a pesquisadora e apontou as seguintes questões via e-mail na data do dia 25 de maio. É necessário salientar que a participante C atendia dois alunos cadeirantes com deficiência física, sendo que um dos alunos não tinha diagnóstico concluído. Segundo a participante C, pelo fato dos alunos não terem comprometimento motores severos nos membros superiores e realizarem as atividades curriculares, não houve a necessidade de avaliá-los com todos os Cadernos do ASPA-PC. No entanto, a partir da leitura do manual, a participante C relatou que a leitura do manual ASPA-PC a auxiliou no planejamento acadêmico deles, como pode ser constatado no trecho a seguir:

Realizo atendimento a dois alunos deficientes físicos e cadeirantes, e não com PC, embora no caso do aluno A sua avó comentou com a prof^a que seu laudo ainda não está fechado, cabendo então a hipótese de algum prejuízo cognitivo. Apesar de tudo que se está levantando os meus dois alunos tem correspondido às atividades de ensino-aprendizagem. Eles estão com excelentes professoras no regular. O problema maior é de falta à escola. Ou seja, não são alunos com muitos comprometimentos motores. Esses dois alunos conseguem manipular objetos mesmo sem espessura engrossada, e até utilizam o lápis em alguns momentos. O A tem uma maior lentidão motora fina, mas tem realizado suas atividades. Do ponto de vista da linguagem, eles compreendem uma linguagem simples e conseguem se expressar adequadamente. Por isso não foi necessário aplicar seu material na íntegra com eles, mas esse material me orientou a como olhar para essas crianças; como e o que planejar nos atendimentos como eles. (E-MAIL ENVIADO PELA PARTICIPANTE C)

Em relação às dúvidas em utilizar o ASPA-PC, a participante C enviou um segundo e-mail para a pesquisadora na data do dia 28 de maio que segue transcrito a seguir:

Bom dia, amiga. Como eu disse, eu me encontrei na leitura do "manual para o uso do instrumento de avaliação para alunos com paralisia cerebral". Ele é minucioso nos detalhes e tudo é exemplificado. Desse modo, é um parâmetro para nós em nosso trabalho. Obrigada pelo seu empenho. As dúvidas são as seguintes: 1 - na página 8 temos o trecho "observar as capacidades visuais da criança e as condições do ambiente físico para adaptar o recurso pedagógico atendendo as suas potencialidades". Gostaria de compreender melhor esse conteúdo. 2 - no item "interpretação de objetos" (página 31) por que apresentar foto de uma colher, garfo e faca em diferentes fundos? É o que eu estou pensando? Esta questão tem a ver com a questão anterior? 3 - ao avaliar a área da comunicação do aluno b (p.35) foi aplicado o caderno de língua portuguesa e áreas sensoriais. Não houve necessidade de aplicar as demais áreas ou essas duas áreas são complementares? 4 - somente para entender melhor: na atividade de identificar uma figura específica entre outras figuras deve-se apresentar primeiro a ideia do objeto em figura, caso a criança reconheça, apresento a foto, se necessário o objeto em miniatura e

por último o objeto em tamanho real? Há uma sequência de ações? Bom, não quero tomar seu tempo. Portanto me responda quando você puder. Obrigada por todo auxílio. (E-MAIL ENVIADO PELA PARTICIPANTE C)

Nota-se que as dúvidas da participante C descritas via e-mail indicaram que o Manual do ASPA-PC deveria especificar o porquê de seu uso, a ordem de uso dos Cadernos avaliativos e descrever estratégias para avaliação e não apenas exemplificá-las no Manual como apresentou a primeira versão do ASPA-PC.

Em relação às estratégias para avaliação, os dados da participante C vão ao encontro dos dados da participante B, pois, por um lado a participante C teve dificuldade para avaliar o aluno pela falta de orientações para estratégias de avaliação e por outro lado, ficou evidente na fala da participante B, que os exemplos descritos no Manual e relatados no curso de capacitação a ajudaram na avaliação e na identificação das potencialidades e dificuldades do seu aluno.

5.2.6 Análise da primeira versão do ASPA-PC por especialistas da área da Educação

No mês de maio de 2013, uma cópia do instrumento foi enviada a três profissionais especialistas para participarem da banca de qualificação do doutorado. Dois desses especialistas eram professores da Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial (um formado em psicologia e outro em fisioterapia) e uma era professora da Pós-Graduação em Psicologia (formada em psicologia) atuante nas áreas de avaliação e Educação Especial.

A partir da análise desses profissionais foi sugerido que o instrumento fosse estruturado a fim de que pudesse ser utilizado para um ou mais anos escolares de modo específico e não por um conjunto de anos como a primeira versão do ASPA-PC estava dividida. Além disso, foi indicada a necessidade de orientar a ordem de uso dos Cadernos de Avaliação ao avaliador.

Em relação ao *Caderno de avaliação: área motora* os profissionais sugeriram encaminhá-lo para avaliação de juízes da área da fisioterapia para adequar a terminologia e o vocabulário, além disso, todos concordaram que a avaliação motora deveria ser avaliada ao longo das outras avaliações, como, por exemplo, avaliar a acessibilidade do lápis no momento em que se esteja avaliando a sua escrita. Ademais, foi sugerido indicar no Manual do ASPA-PC o tempo médio de avaliação dos alunos.

5.3 ETAPA 3- elaboração da versão final da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC)

Para definir a versão final do ASPA-PC foi necessário readequá-lo quanto a sua estrutura, objetivo e conteúdo avaliativo. A constante readequação do instrumento elucidada quanto complexa é a atividade de elaboração de instrumentos de avaliação, que nas palavras de Vianna (1976) é definida como uma tarefa árdua, lenta e demorada que exige contantes adequações.

Desse modo, a Etapa 3 buscou atender às necessidades apontadas pelas etapas anteriores: 4.3.1) adequação do uso do ASPA-PC para anos escolares específicos; 4.3.2) avaliação do Caderno de observação em sala de aula por juízes; 4.3.3) Elaboração de estratégias para avaliação; 4.3.4) definição da ordem de uso dos Cadernos; 4.3.5) kit para avaliação com o uso da versão final do ASPA-PC e 4.3.6) adequação do manual da versão final do ASPA-PC.

5.3.1 Adequação do uso do ASPA-PC para anos escolares específicos

Para definir o uso do ASPA para avaliar alunos de acordo com um ou mais ano escolar, inicialmente foi necessário definir para quais anos o instrumento seria indicado.

A literatura apontou os três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período necessário para se consolidar a alfabetização e as habilidades iniciais da área da Matemática, independente se o aluno tivesse ou não uma deficiência, se referindo ao conjunto desses três primeiros anos do Ensino Fundamental como o ciclo da alfabetização (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012).

Diante da importância de oferecer um ensino de qualidade aos alunos naquele período para que ele tenha continuidade à aprendizagem nos anos posteriores (LIMA, 2012), definiu-se que o ASPA-PC deveria ser indicado para avaliar alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para isso, utilizou-se o conteúdo avaliativo das matrizes da área da Língua Portuguesa e Matemática da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental e do Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo, a Prova Saresp, aplicada no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O objetivo da aplicação dessas avaliações padronizadas é avaliar o ensino público em nível nacional, no caso da Provinha Brasil e em nível estadual, no caso da Prova Saresp. Dessa maneira, o conteúdo das matrizes

dessas provas sistematizadas além de ser compatível com o conteúdo dos PCNs, é organizado de acordo com o ano escolar que a prova avalia. Nesse contexto, a partir das matrizes mencionadas, o ASPA-PC foi dividido em ASPA-PC KIT I para avaliar alunos até o 2º ano e o ASPA-PC KIT II para avaliar alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

É importante salientar que essa divisão atendeu a perspectiva referenciada a critério definida por Hoffmann (2005) cujo objetivo é orientar o avaliador na identificação das áreas de potencialidade e necessidade de cada aluno quanto ao conteúdo pedagógico para que posteriormente, o avaliador elabore um planejamento curricular pedagógico individual, sem que haja o objetivo de rotular o desempenho do aluno em relação aos outros alunos da sua sala.

Para dividir o ASPA-PC em kit I e II, é importante salientar que não houve acréscimo ou exclusão de conteúdo avaliativo na área de Língua Portuguesa e Matemática, pois, como relatado anteriormente, os objetivos curriculares avaliados pelas provas eram compatíveis com o conteúdo do PCN. A utilização das matrizes teve o objetivo de delinear um parâmetro para divisão do instrumento, o que ao final se mostrou eficiente, pois, foi possível definir conteúdos que tanto o ASPA- PC Kit I quanto o ASPA-PC Kit II deveriam conter.

No processo de divisão do instrumento, houve quadros avaliativos que foram repetidos na íntegra no ASPA-PC Kit I e no ASPA-PC Kit II. Essa repetição foi necessária por considerar que a aprendizagem é um processo contínuo e, por isso, não há um prazo fixo para determinados conteúdos serem aprendidos, pelo contrário, precisam ser desenvolvidos ao longo do período escolar (SALMÓRIA; SOPELSA, 2012), tal qual a habilidade do aluno em inferir uma informação a partir de um dado, como mostra o Quadro 25:

Quadro 25 - Exemplo de quadro avaliativo do ASPA-PC Kit I e Kit II.

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma _____ Muita
O aluno infere uma informação a partir de um dado?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade com figuras	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade no acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade com fotos	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Fonte: elaboração própria

Houve, ainda, conteúdo avaliado tanto no ASPA-PC Kit I quanto no ASPA-PC Kit II que avaliou habilidades com o mesmo objetivo, mas com especificidades compatíveis com os anos escolares avaliados, como, por exemplo, a avaliação sobre o conhecimento das formas geométricas. O ASPA-PC Kit I se limitou a avaliar as formas básicas, como pode ser visto no Quadro 26:

Quadro 26 - Exemplo de quadro avaliativo do ASPA-PC Kit I.

Item avaliativo	Habilidades	Nível de dificuldade: circle o número correspondente	
		Nenhuma	Muita
O aluno identifica os formatos geométricos?	Sim () círculo () quadrado () retângulo	0	1 2 3 4
	Não () círculo () quadrado () retângulo	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade no acesso do material	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Fonte: elaboração própria

E o ASPA-PC Kit II avaliou uma maior quantidade de formas geométricas, aprofundando o assunto iniciado no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, como pode ser observado no Quadro 27:

Quadro 27 - Exemplo de quadro avaliativo do ASPA-PC Kit II.

O aluno identifica formas geométricas?	Habilidades	Ele as nomeia? (para alunos que falam oralmente)		Se há dificuldade, indique:
Círculo	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
Quadrado	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
Triângulo	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
Retângulo	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
Losango	() Sim, o aluno realiza essa atividade	() SIM	() NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		

Cubo	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
		Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?		<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
		<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Fonte: elaboração própria

Além disso, houve conteúdos curriculares específicos para alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental, como a habilidade em reconhecer rótulos, que foram inseridos apenas no ASPA-PC KIT I, como pode ser observado a seguir no Quadro 28:

Quadro 28 - Exemplo de quadro avaliativo do ASPA-PC Kit I.

Item para avaliação		Outra informação importante.
Identifica um rótulo?	<input type="checkbox"/> Sim	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados
	<input type="checkbox"/> Não	

Fonte: elaboração própria

E conteúdos curriculares específicos dos alunos do terceiro ano que foram inseridos no ASPA-PC Kit II, como demonstrado no Quadro 29:

Quadro 29 - Exemplo de quadro avaliativo do ASPA-PC Kit II.

Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com o ano do aluno:	Levando em consideração apenas o que foi ensinado para o aluno:	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	
		<input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto <input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito	Identifica o sujeito na frase? →
		Não. Indique: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito

Fonte: elaboração própria

Em relação à estrutura dos quadros avaliativos é possível observar que tanto no Quadro 28 quanto no Quadro 29 foi acrescentada a opção no ASPA-PC Kit II para o avaliador identificar se o conteúdo já foi ou não ensinado para o aluno. A inserção dessa lacuna foi necessária por que, apesar da avaliação ter sido elaborada com base nos parâmetros curriculares nacionais, é impossível ter certeza se o conteúdo foi ou não apresentado para o aluno. Isso se deve, principalmente, ao fato de que o instrumento não limitou ou definiu uma

época do ano escolar específica para avaliar o aluno, e mesmo se tivesse definido, a autonomia que goza o professor em planejar suas aulas não permitiria afirmar quais conteúdos teriam que ter sido abordados em uma época determinada do ano.

Para adequar os Cadernos de avaliação à nova estrutura do ASPA-PC foi preciso redefinir os demais Caderno de avaliação.

O Caderno de avaliação motora foi extinto e suas áreas de avaliação foram readequadas no Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática para avaliação concomitante a essas áreas, como indicou o resultado da avaliação dos quatorze alunos na etapa anterior e sugeriram os profissionais da área da Educação que apreciaram o instrumento. Os outros Cadernos foram reestruturados para atender o objetivo do instrumento.

A seguir, será apresentado um perfil do Roteiro, do Caderno para observação em sala de aula, do Caderno para comunicação e do Caderno para sistematização de dados, comuns tanto para o ASPA-PC Kit I quanto para o ASPA-PC Kit II e do Caderno para avaliar habilidades específicas do aluno não alfabetizado após as readequações para a versão final do ASPA-PC.

Semelhante ao roteiro de uma entrevista semiestruturada, o Caderno intitulado de Roteiro tem o objetivo de auxiliar o avaliador na coleta de informações específicas previamente definidas (MANZINI, 2003). Antes da avaliação do aluno, o avaliador necessita identificar quais foram os conteúdos pedagógicos apresentados ao aluno e quais são as dificuldades do professor em relação ao ensino do aluno. Pretende-se que os dados coletados possam subsidiar o uso dos Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, já que, apesar dos Cadernos indicarem conteúdos acadêmicos para os anos escolares, não há como o avaliador saber com exatidão, se um conteúdo já foi ou não ensinado para o aluno. Para exemplificar essa situação, imagina-se uma situação hipotética em que o professor falou para o avaliador que os alunos sabiam realizar contas de adição e subtração envolvendo unidade. Com essa informação, o avaliador especificará no Caderno de Matemática (em um local apropriado) que o aluno não fez as contas envolvendo dezena e centena pelo fato de não ter sido conteúdo do ano em que ele se encontrava. Essa especificação tem o objetivo de evitar a indicação errônea de que o aluno não sabe o conteúdo por falta de capacidade dele, quando de fato, o conteúdo não foi apresentado a ele.

O Roteiro é comum para o ASPA-PC KIT I e ASPA-PC KIT II, por isso, foi elaborado com perguntas abertas (Quadro 30):

Quadro 30- Exemplo do Roteiro do ASPA-PC Kit I e kit II.

Conhecimento de número. No ano em que o aluno se encontra, espera-se que os alunos conheçam até que número?	Unidade: Dezena: Centena:
Operações Matemáticas. No ano em que o aluno se encontra, espera-se que os alunos resolvam problemas envolvendo quais operações matemáticas?	Adição. Até que número: Subtração. Até que número: Multiplicação. Até que número: Divisão. Até que número:

Fonte: elaboração própria

A sua estrutura foi definida com opções do tipo *check list* para que o avaliador pudesse indicar com um X apenas o conteúdo que já foi abordado na sala de aula, como demonstra o exemplo e o preenchimento do Quadro 31.

Quadro 31- Exemplo do Roteiro do ASPA-PC Kit I e kit II.

<input checked="" type="checkbox"/> Maiúscula Inicial <input checked="" type="checkbox"/> Ponto final <input type="checkbox"/> Exclamação	<input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências
<input type="checkbox"/> adjetivo simples <input type="checkbox"/> adjetivo composto <input type="checkbox"/> adjetivo primitivo <input type="checkbox"/> adjetivo derivado	<input type="checkbox"/> adjetivo pátrio <input type="checkbox"/> adjetivo pátrio composto <input type="checkbox"/> locução adjetiva

Fonte: elaboração própria

Além disso, o quadro avaliativo do Roteiro permite, ainda, que o avaliador identifique situações específicas envolvendo o aluno. O preenchimento dessas tabelas deve se iniciar na primeira coluna do lado esquerdo, com a leitura do item avaliativo, e em seguida, ir da esquerda para direita, preenchendo os itens de acordo com o que foi relatado pelo professor (Quadro 32):

Quadro 32 - Exemplo do Roteiro do ASPA-PC Kit I e kit II.

Item avaliativo	Alternativas		ELE SE CANSA RAPIDAMENTE?			ELE COMPLETA AS ATIVIDADES PROPOSTAS?		
O aluno participa das atividades em grupo?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM →	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> Sempre	<input checked="" type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
OUTRAS INFORMAÇÕES:								

Fonte: elaboração própria

Resumidamente, o objetivo do uso do Roteiro é auxiliar o avaliador na coleta de informações descritas pelo professor, sobre: 1) as características gerais da sala de aula; 2) o conteúdo pedagógico de Língua Portuguesa; 3) o conteúdo pedagógico de Matemática e 4) as características específicas em relação à realização da atividade acadêmica na sala de aula.

Caso o avaliador seja o próprio professor de sala, ele poderá desconsiderar a coleta dessas informações relacionadas ao conteúdo acadêmico e preencher a área de interação social do aluno no ambiente da sala de aula.

O Caderno para observação em sala de aula foi elaborado a partir de conteúdos do Caderno de características emocionais e sociais do aluno e Caderno para avaliação das características motoras da primeira versão do ASPA-PC. A junção e adequação desses Cadernos resultaram em um único, como os seguintes itens avaliativos: a) características físicas do aluno; b) características da paralisia cerebral; c) observação específica sobre a carteira e a cadeira do aluno em relação ao seu posicionamento; d) posicionamento do professor em relação à sala; e) localização da carteira do aluno; f) habilidade para apontar um objeto específico; g) posição da atividade em relação ao aluno; h) manuseio de tesoura e régua; i) manipulação de cadernos e livros; j) uso da mão não dominante no manuseio de materiais; k) características emocionais do aluno; l) parceiros de comunicação e m) interação com do aluno em sala de aula.

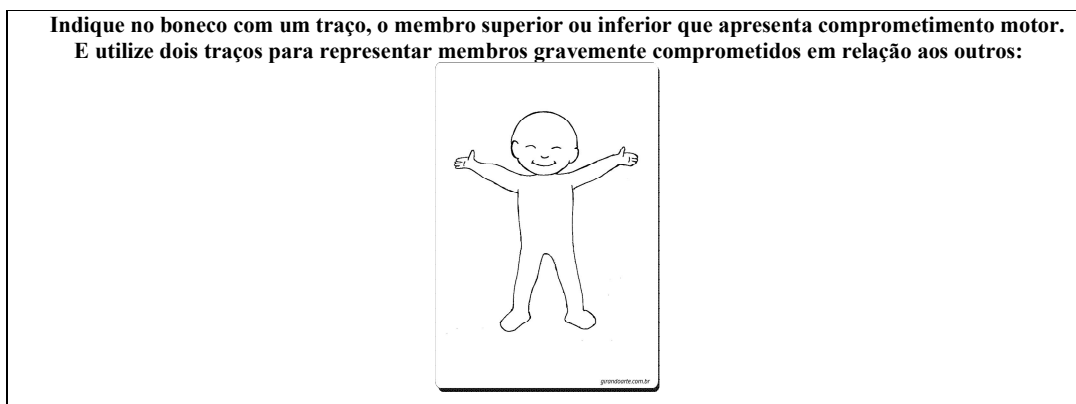
O objetivo do uso do Caderno de observação é que o avaliador observe o aluno na sua sala de aula, sem realizar qualquer intervenção. Essa observação pode ser denominada de observação não participante, na qual o pesquisador apenas observa e não realiza intervenções diretas (BARROS; LEHFELD, 2007). E ainda pode ser classificada como observação sistemática, por ser uma observação planejada, estruturada e possuir objetivos previamente definidos (DEPRESBITERIS, 2002; BARROS; LEHFELD, 2007). O que se pretendeu foi elaborar um instrumento sistematizado para observar o aluno dentro da sala de aula, como, por exemplo, as regras sociais, a rotina e a exigência do meio. Esses dados são fundamentais para fundamentar a parceria entre professor especializado e o professor do ensino comum para que juntos possam prescrever, construir, adaptar e implementar os recursos de tecnologia assistiva e elaborar objetivos acadêmicos envolvendo a interação do aluno avaliado e dos outros alunos (BALEOTTI; MAGOGA; GRITTI, 2011; LOURENÇO; MENDES, 2010; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

É importante salientar ainda, que a observação da sala é indispensável para que sejam identificadas características específicas do aluno com paralisia cerebral que podem exigir elaboração de estratégias que outros alunos podem não necessitar, como, por exemplo, a

dificuldade motora para escrever que resulta em uma escrita lenta e que, portanto, pode exigir que o professor da sala de aula seja orientado a disponibilizar um tempo maior para que o aluno possa concluir a atividade.

Com o intuito de que o avaliador possa indicar com detalhes as características físicas do aluno, foi inserido um desenho de um boneco para que o avaliador indique os membros do aluno com comprometimento motor, como mostra o Quadro 33:

Quadro 33 - Exemplo do Caderno para observação do ASPA-PC Kit I e kit II.



Fonte: elaboração própria

As demais observações foram organizadas em Quadros que devem ser preenchidos iniciando-se pela primeira coluna do lado esquerdo, com a leitura do item avaliativo, e em seguida, seguir preenchendo as colunas da direita de acordo com o que foi observado pelo avaliador.

Quadro 34 - Exemplo do Caderno para observação do ASPA-PC Kit I e kit II.

Itens para avaliação	Opções	Em sua opinião, o mobiliário está proporcionando uma postura adequada ao aluno?	O mobiliário possibilita uma posição estável ao aluno?
Que tipo de carteira o aluno utiliza?	<input checked="" type="checkbox"/> Carteira comum.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> TOTALMENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE <input checked="" type="checkbox"/> NÃO POSSIBILITA
	<input type="checkbox"/> Carteira adaptada. <input type="checkbox"/> Outro tipo de carteira. Descreva, em poucas palavras, como é a carteira: _____		

Fonte: elaboração própria

As habilidades avaliativas dos Cadernos de Língua Portuguesa, Matemática e do Caderno para avaliar habilidades específicas devem ser avaliadas em uma sala individual com o aluno. Baseado nas avaliações feitas pelos pesquisadores sugere-se que a avaliação seja feita

em um dos dois contextos: 1) o avaliador e uma pessoa para anotar o resultado da avaliação e 2) o avaliador realizando a atividade do aluno sem o auxílio de nenhuma outra pessoa. Para ambos os contextos, a avaliação poderá ser feita em mais de um dia.

Se a avaliação for feita com a ajuda de outra pessoa, este deverá ter em mãos lápis, borracha e uma cópia dos Cadernos de avaliação e a sua função será observar e anotar o resultado da avaliação. É importante salientar, que em nenhum momento o avaliador enfocará o resultado negativo da realização de uma atividade na frente do aluno, por exemplo, após a avaliação sobre o conhecimento de maior/menor, o avaliador nunca deverá virar-se para a pessoa que está anotando o resultado da avaliação para focar o que ele não conseguiu fazer. Caso o auxiliar tenha dúvidas sobre a avaliação de determinada atividade, essas dúvidas poderão ser sanadas em uma conversa posterior a avaliação entre o auxiliar e o avaliador.

Após a avaliação, o avaliador e a pessoa que o auxiliou deverão sentar-se para rever o resultado da avaliação, esse encontro deve ser realizado o mais breve possível para evitar que haja esquecimento por parte deles. Nesse momento, caso o auxiliar tenha ficado na dúvida sobre o resultado de alguma avaliação, o avaliador deverá auxiliá-lo. Caso não cheguem a um consenso, a avaliação da habilidade específica poderá ser refeita em outro dia.

Se o avaliador estiver sozinho, o avaliador poderá usar uma filmadora capaz de filmar, no mínimo, duas horas, e um tripé. Caso a avaliação ultrapasse esse tempo em um só dia, sugere-se ainda, o uso de um notebook para que a filmagem seja descarregada durante a pausa da avaliação para evitar o risco de a filmadora parar de filmar por falta de espaço na memória. A filmadora e o tripé deverão estar posicionados antes da chegada do aluno. Caso seja necessário salvar a filmagem no computador para liberar espaço na memória da filmadora durante a avaliação, isso deverá ser feito durante a pausa na avaliação, que será feita de acordo com o cansaço do aluno, desde que não ultrapasse duas horas seguidas de avaliação.

Se o professor não tiver disponível uma filmadora, ele mesmo poderá realizar a avaliação e anotar o resultado imediatamente no instrumento. Nesse caso, sugere-se que o avaliador realize poucas atividades avaliativas por vez, para que não haja o risco de haver esquecimentos relacionados aos resultados da avaliação.

O conteúdo do Caderno de Comunicação foi retirado do Caderno de Língua Portuguesa da primeira versão do ASPA-PC. A divisão foi necessária após o aluno de número treze ter sido avaliado. Os resultados daquela avaliação indicaram que, nos casos em que o aluno com paralis cerebral não apresenta uma comunicação sistematizada é preciso sistematizar essa comunicação antes de trabalhar com conteúdos pedagógicos, sendo assim,

houve a necessidade elaborar um Caderno específico apenas para avaliar a habilidade comunicativa do aluno com paralisia cerebral.

A avaliação dos alunos indicou ainda que após o avaliador observar o aluno em sua sala de aula e avaliá-lo na área da Língua Portuguesa, ele teria conhecimento suficiente em relação à habilidade comunicativa do aluno para preencher o Caderno de Comunicação sem a presença do aluno ou do professor da sala de aula.

As habilidades avaliadas no Caderno de Comunicação são: 1) características para a comunicação do aluno; 2) regras gerais para comunicação; 3) habilidade para relatar fatos em diferentes tempos verbais; 4) capacidade para compreender fatos históricos, atuais e futuros e 5) outras habilidades comunicativas do aluno.

O Caderno para avaliar habilidades específicas de alunos não alfabetizados foi elaborado a partir do Caderno de avaliação da dimensão sensorial e tem o objetivo de avaliar alunos não alfabetizados que não apresentaram uma ou mais habilidades específicas do Caderno de Língua Portuguesa e/ou de Matemática. No momento da avaliação dessas duas áreas mencionadas, o avaliador será orientado a utilizar este Caderno de acordo com a habilidade apresentada por seu aluno, como mostra um exemplo do quadro avaliativo do Caderno de Língua Portuguesa do ASPA-PC Kit I (Quadro 35):

Quadro 35 - Exemplo do Caderno de Língua Portuguesa do ASPA-PC Kit I

Item para avaliação		Outra informação importante.
Identifica um rótulo?	<input type="checkbox"/> Sim	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados
	<input type="checkbox"/> Não	

Fonte: elaboração própria

É importante salientar que caso não haja necessidade do uso deste Caderno, o avaliador poderá desconsiderar o seu uso.

O Caderno para sistematização de dados foi mantido com o mesmo formato e conteúdo do Caderno para sistematização de dados da primeira versão do ASPA-PC cujo objetivo é sistematizar os dados de avaliação e, posteriormente, auxiliar no planejamento curricular individual.

A avaliação dos quatorze alunos indicou que o plano curricular individual depende não apenas da avaliação do aluno, mas da maneira como os dados da avaliação são considerados pelo professor. Hoffmann (2010) relata que fazer relatórios sobre a sua prática

não é uma ação comum para o professor, e que, na maioria das vezes, os relatórios enfocam os aspectos negativos do aluno. Para evitar que os aspectos negativos sejam os únicos identificados, o Caderno foi estruturado para que o avaliador preencha não apenas as áreas que necessitam de intervenções, mas as habilidades do aluno identificadas durante a avaliação.

A identificação das características avaliadas e seus resultados organizados no Caderno para sistematização de dados contribuiu para que fosse elaborado um planejamento, contemplando objetivos pedagógicos para curto e longo prazo e uso de recursos pedagógicos de acordo com as características do aluno avaliado.

5.3.2 Avaliação do Caderno de observação em sala de aula por juízes

No início do mês de outubro de 2013, uma cópia do Caderno de observação em sala de aula foi enviada para três fisioterapeutas atuantes na área da Educação Especial para adequação das terminologias referentes às características da paralisia cerebral, reflexos motores e posicionamento do aluno.

O objetivo do envio do instrumento para apreciação de juízes competentes na área e que não participaram da sua elaboração é identificar ambiguidades e concepções errôneas (VIANNA, 1976).

Entre as adequações sugeridas pelos juízes, destaca-se o acréscimo da descrição da classificação topográfica. No Quadro 36, pode-se observar que na versão enviada a eles essa descrição não existia sendo incorporada após a análise dos juízes, como mostra o Quadro 37.

Quadro 36 – Exemplo do Caderno enviado para os juízes

Item para avaliação	Alternativas	Descreva, em poucas palavras, outras informações necessárias:
Qual é a classificação topográfica?	<input type="checkbox"/> hemiplegia <input type="checkbox"/> não tem diagnóstico <input type="checkbox"/> diplegia <input type="checkbox"/> quadriplegia	

Fonte: elaboração própria

Quadro 37- Exemplo do Caderno após as sugestões feitas pelos juízes


Item para avaliação	Alternativas	Descreva, em poucas palavras, outras informações necessárias:

Qual é a classificação topográfica da Paralisia Cerebral de acordo com a quantidade de membros prejudicados?	<input type="checkbox"/> Monoplegia: um só membro superior ou membro inferior comprometido; <input type="checkbox"/> Hemiplegia: membros superior e inferior do mesmo lado do corpo comprometidos; <input type="checkbox"/> Diplegia: membros inferiores mais comprometidos do que os membros superiores <input type="checkbox"/> Quadriplegia: membros superiores e membros inferiores comprometidos, além do comprometimento de controle de tronco e cabeça <input type="checkbox"/> Ainda não classificada e/ou diagnosticada	
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Houve ainda a adequação terminológica em relação ao posicionamento do aluno, como pode ser visto no Quadro 38 (que representa a versão enviada aos juízes) em comparação com o Quadro 39 (versão readequada após os termos sugeridos).


Quadro 38 – Exemplo do Caderno enviado para os juízes

Item para avaliação	Alternativas		O aluno tem sustentação nessa parte do corpo?		Outras observações:
O aluno precisa de faixa para sustentação do quadril?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
O aluno precisa de abdutor?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
A cadeira possui encosto para sustentação de cabeça? 	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
A cadeira possui apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
A cadeira possui outro tipo auxílio. Descreva-o: <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	

Fonte: elaboração própria

Quadro 39- Exemplo do Caderno após as sugestões feitas pelos juízes

Item para avaliação	Alternativas	O aluno tem sustentação nessa parte do corpo?	Outras observações:
---------------------	--------------	---	---------------------

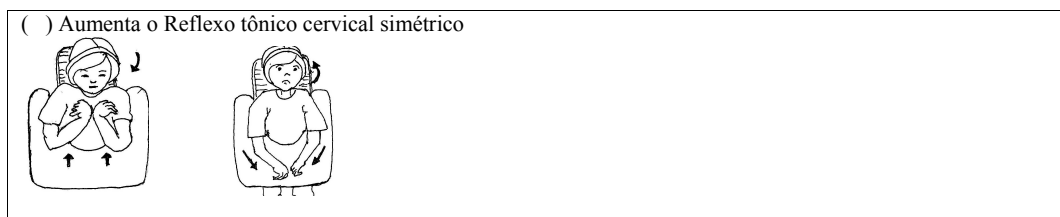
O aluno precisa de faixa para posicionamento adequado do quadril ou em outra parte do corpo? Se em outra parte do corpo, qual?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	Não preencher		
O aluno precisa de recurso para separar os membros inferiores?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	Não preencher		
A cadeira possui apoio para sustentação de cabeça? 	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
A cadeira possui apoio ou almofada para ajudar no posicionamento sentado?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	
A cadeira possui outro tipo de adequação ou adaptação. Descreva-o: _____	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	

Fonte: elaboração própria

Em relação aos reflexos motores foi constatado que havia figuras que representavam o reflexo de maneira errônea.

Na versão enviada aos juízes o Reflexo Tônico Labiríntico estava sendo representado pelo Reflexo Tônico Cervical Simétrico, como mostra o Quadro 40.

Quadro 40– Exemplo do Caderno enviado para os juízes



Fonte: elaboração própria

Após a indicação dos juízes, a figura passou a representar o Reflexo que era correspondente (Quadro 41).

Quadro 41- Exemplo do Caderno após as sugestões feitas pelos juízes



Fonte: elaboração própria

5.3.3 Elaboração de estratégias para avaliação

Entre os resultados apontados pela Etapa 2, foi indicada a necessidade de elaborar estratégias de avaliação para as atividades avaliativas. Para isso, foi necessário rever as filmagens dos alunos avaliados e identificar as estratégias que foram utilizadas em cada avaliação.

A análise dos vídeos indicou que cada estratégia avaliativa estava relacionada a outras três informações específicas que o ASPA-PC deveria indicar: 1) a existência ou não de uma condição pré-definida para que a avaliação fosse realizada (indicada no Quadro 42 como “requisitos”); 2) o objetivo de avaliação para cada atividade avaliativa (indicada no Quadro 42 como “objetivos para avaliação”); 3) os materiais que deveriam estar disponíveis para que aquela habilidade fosse avaliada (indicada no Quadro 42 como “materiais para avaliação”).

Dessa maneira, foi possível identificar, por exemplo, que na avaliação de alunos não-falantes o avaliador utilizou as seguintes estratégias para a avaliação: 1) disponibilizou duas ou mais opções de respostas (podendo ser fichas ou materiais, de acordo com o objetivo avaliado) para que o aluno conseguisse optar por uma, fosse com o ato motor de apontar, com a fixação do olhar ou outra maneira com que ele se comunicasse; 2) esperou o aluno responder e 3) colocou os materiais um longe do outro, para evitar dúvidas sobre a resposta do aluno.

Além das estratégias anteriores, o avaliador utilizou estratégias específicas para extinguir um comportamento recorrente que foi observado nos alunos não-falantes que possuíam um quadro de limitação motora grave, que é a resposta aleatória e compulsiva do aluno. A partir da análise dos vídeos foi observado que os alunos apresentavam uma habilidade que consistia em realizar qualquer movimento para “satisfazer” a professora quando ela lhe oferecesse opções de escolha, possivelmente desenvolvida ao longo do processo de aprendizagem. Por exemplo, a avaliadora perguntou ao aluno “qual é a cor azul” e disponibilizou na sua frente duas peças, uma de cor azul e outra de cor verde. O aluno antes mesmo de ouvir o final da pergunta, já fez algum movimento com a mão para indicar qualquer uma das peças. Notou-se que, na maioria das vezes, o aluno não ouvia a sentença inteira e já respondia qualquer alternativa indiscriminadamente. A não observância desse comportamento do aluno poderia comprometer a avaliação, já que a avaliadora poderia interpretar dados falsos em que o aluno respondeu errado ou certo uma determinada questão, quando, de fato, ele havia indicado qualquer alternativa.

Apesar de o objetivo do atual estudo ser elaborar um instrumento de avaliação sistematizado é importante salientar que, como o próprio nome diz, o instrumento não deixa de ser um instrumento que depende do uso que o avaliador faz dele e da interpretação de seus dados. Para elucidar as questões do parágrafo anterior, considera-se o trecho descrito por Bianchetti (2002, p. 7), modificando a palavra olhar por avaliar (e suas equivalências):

Entre o olhador e o olhado há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha.

Dessa maneira, a partir da identificação de uma situação constante que interferia no ensino do aluno, a avaliadora necessitou utilizar estratégias para evitar esse comportamento, como, por exemplo, parou de falar a sentença e esperou que o aluno se acalmasse e só então repetiu a questão novamente; deu pequenos avisos verbais para que o próprio aluno contivesse a sua ansiedade para responder, tais qual, “olhe, preste atenção!” e deu pequenas pausas e em seguida, iniciou a sentença novamente.

Em relação às estratégias para avaliar a leitura do aluno não-falante, a estratégia utilizada foi a de oferecer sempre duas ou mais opções para que o aluno pudesse ler e escolher a palavra solicitada pelo avaliador; além disponibilizar um tempo hábil para que o aluno pudesse ler e responder, sem que o avaliador o apressasse.

As três informações apontadas como necessárias e as estratégias de avaliação identificadas foram organizadas e transcritas em cabeçalho que antecedeu as avaliações, como pode ser observado no Quadro 42:

Quadro 42 – Exemplo do Cabeçalho

Requisitos: ✓ Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: 1. Leitura de textos não verbais	Materiais para avaliação: ✓ Ficha textos não verbais
Estratégias para avaliação: ✓ Para alunos que falam oralmente, o avaliador perguntará o significado da placa. ✓ Para alunos não falantes, o avaliador mostrará duas placas e pedirá para o aluno indicar uma.		

Itens para avaliação	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma \rightarrow Muita
O aluno lê textos não verbais?	(X) Sim	0 1 (2) 3 4 Se há dificuldade, indique:

	() Não	() dificuldade quanto ao conteúdo (X) dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva: O aluno teve dificuldade para ver a figura do tamanho que foi apresentada, por isso, deve ser feita de um tamanho maior.		

Fonte: elaboração própria

O objetivo de dispor essas informações em um cabeçalho foi orientar o avaliador antes da avaliação.

A régua avaliativa inserida na última coluna do lado direito baseada em Bunchaft e Cavas (2002) foi mantida. Para preenchê-la o profissional teve que escolher entre os níveis que foram pontuados de 0 a 4, sendo o número 0 correspondente a nenhuma dificuldade do aluno em realizar a atividade e, o número 4, correspondente a muita dificuldade do aluno em realizar a atividade.

5.3.4 Definição da ordem de uso dos Cadernos

A versão do ASPA-PC conteve os seguintes materiais para avaliação:

- Roteiro (Apêndice A)
- Caderno para observação em sala (Apêndice B)
- Caderno de Língua Portuguesa kit I (Apêndice C)
- Caderno de Língua Portuguesa kit II (Apêndice D)
- Caderno para avaliar habilidades específicas (Apêndice E)
- Caderno de Comunicação (Apêndice F)
- Caderno de Matemática Kit I (Apêndice G)
- Caderno de Matemática Kit II (Apêndice H)
- Resultado da avaliação pedagógica (Apêndice I)

A análise dos vídeos das quatorze avaliações permitiu que fosse definida uma ordem para uso dos Cadernos para que os resultados contribuíssem para a elaboração do planejamento acadêmico individual tanto o ASPA-PC KIT I quanto para o ASPA-PC KIT II, assim como os locais para a sua avaliação:

Quadro 43 – Ordem para uso dos Cadernos

Ordem de utilização	Nomes dos Cadernos	Contexto para utilização
1º	Roteiro	Sala individual somente com a professora da sala do aluno
2º	Caderno para observação em sala de aula	Sala de aula do aluno
3º	Caderno de Língua Portuguesa	Sala individual para avaliação
4º	Caderno de comunicação	Em um lugar reservado para preenchimento do avaliador
5º	Caderno de Matemática	Sala individual para avaliação
6º	Caderno para sistematizar os dados da avaliação	Em um lugar reservado para preenchimento do avaliador




Fonte: elaboração própria

Quanto ao uso do Caderno para avaliar habilidades específicas, por ser seu uso considerado apenas se houver necessidade de complementar a avaliação do aluno não alfabetizado, não há uma ordem específica para seu uso, no entanto, salienta-se que a avaliação deverá ocorrer em uma sala individual.

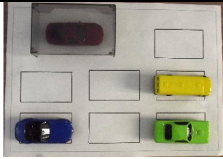

5.3.5 Kit para avaliação com o uso da versão final do ASPA-PC

A partir da análise das avaliações dos alunos na Etapa anterior e da redefinição do ASPA-PC foi possível indicar um Kit para ser utilizado com o ASPA-PC para avaliar o aluno em cada atividade avaliativa com o uso dos cadernos: Caderno para avaliar habilidade específica; Caderno para avaliar a Língua Portuguesa e Caderno para avaliar a Matemática.





O kit de materiais para avaliar as habilidades específicas foi constituído de 15 materiais:


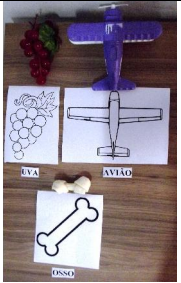

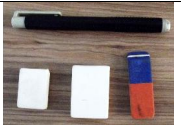




Número	Descrição do material	Identificação do material
1.	Figuras/ objetos que faltam apenas uma parte	
2.	Fotos e desenhos de rostos com expressões faciais	
3.	Figuras/fotos/objetos com a mesma representação	










4.	Pares de figuras idênticas	
5.	Figuras com representação semelhante	
6.	Figura para avaliar conceito perto\longe	
7.	Faca, colher e garfo.	
8.	Fotos dos respectivos objetos com fundo branco e preto	
9.	Ficha para avaliar as cores	
10.	Miniatura de carros	
11.	Caixa sensorial	
12.	Miniatura de frutas	
13.	Palitos de sorvete	
14.	Croqui de estacionamento	





		
15.	Figura para avaliar a interpretação de imagem complexa	

O kit de materiais para avaliar a área da Língua Portuguesa foi constituído de 33 materiais e indicado tanto para o Caderno de Língua Portuguesa do ASPA- PC KIT I, quanto para o ASPA- PC KIT II:









Número	Descrição do material	Identificação do material
1.	Rótulos	
2.	Conjunto de Palavra impressa, número do alfabeto móvel e figura	
3.	Suporte de madeira	
4.	Fichas com textos não verbais	
5.	Fichas impressas com o nome do aluno e dos colegas de sala	_____





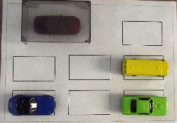




6.	Alfabeto móvel	
7.	Figura/fotos/ miniaturas e nome	
8.	Lápis tradicional e com o diâmetro maior	
9.	Diversos tipos de borracha	
10.	Caderno do aluno	_____
11.	Computador	Disponível na escola
12.	Material Impresso para acessibilidade cor fundo	
13.	Imagens de pessoas diferentes recortadas de uma revista	
14.	Imagens nítidas da presidenta Dilma e outras personalidades recortadas de uma revista	
15.	Quebra-cabeça com diferentes quantidades de peças	


16.	Jogo da silhueta	
17.	Duas pessoas uma com a expressão facial feliz e outra triste recortadas de revista.	
18.	Jogos de rima	
19.	Sequencia Lógica	
20.	Dominó de frases	
21.	Kit de livro de história (escolher o livro de acordo com as habilidades do aluno)	
22.	Alfabeto silábico e Fichas impressas com pontuações	
23.	Frase impressa	_____
24.	Fichas com nome do aluno e dos colegas em diferentes tamanhos de impressão e fundo.	
25.	Fichas com nomes e figuras dos animais no diminutivo e no aumentativo	

26.	Imagem nítida de uma pessoa desconhecida do aluno recortada de uma revista	
27.	Quebra-cabeça com modelo	
28.	Kit com figura e descrição do animal	
29.	Silhueta de uma tabela	
30.	Dicionário	Disponível na escola
31.	Material impresso	Receita Convite Instruções Entrevistas Notícias
32.	Textos para avaliar a gramática	Critério do avaliador.
33.	Fotos e desenhos de rostos com expressões faciais	

O kit de materiais para avaliar a área da Matemática foi constituído de 18 materiais e indicado tanto para o Caderno de Matemática do ASPA- PC KIT I, quanto para o ASPA- PC KIT II:

Número	Descrição do material	Identificação do material
1.	Número de madeira	
2.	Palitos de Sorvete	
3.	Material Dourado	
4.	Suporte de Madeira	
5.	Miniatura de carros	
6.	Bloco lógico	
7.	Cédulas e moedas	
8.	Placa com os dias da semana	

9.	Calendário mensal	 <p>FEVEREIRO 2011</p> <table border="1"> <tr><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
30	31	1	2	3	4	5																																						
6	7	8	9	10	11	12																																						
13	14	15	16	17	18	19																																						
20	21	22	23	24	25	26																																						
27	28	1	2	3	4	5																																						
6	7	8	9	10	11	12																																						
10.	Calendário anual	 <p>2011</p>																																										
11.	Ábaco																																											
12.	Calculadora tradicional e de tamanho maior																																											
13.	Croqui de um estacionamento																																											
14.	Dado																																											
15.	Relógio com ponteiro																																											
16.	Relógio digital																																											
17.	Fichas com horas	 <p>6:00 13:00 6:30 8:15 10:00</p>																																										

18.	Silhueta de uma tabela	
-----	------------------------	--

Observa-se que cada material do kit foi numerado, e essa numeração corresponde ao número definido no cabeçalho de orientações das atividades avaliativas nos Cadernos de avaliação, como mostra o exemplo a seguir:

Quadro 44 – Exemplo do Cabeçalho

Requisitos: ✓ Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: 2. Leitura de textos não verbais	Materiais para avaliação: (4) Ficha textos não verbais (22) Alfabeto silábico
Estratégias para avaliação: ✓ Para alunos que falam oralmente, o avaliador perguntará o significado da placa. ✓ Para alunos não falantes, o avaliador mostrará duas placas e pedirá para o aluno indicar uma.		

Fonte: elaboração própria

Nota-se, no exemplo anterior, que a ficha de textos não verbais foi identificada com o número quatro e o alfabeto silábico com o número vinte e dois, números correspondentes ao do kit de Língua Portuguesa que disponibilizou também a descrição de cada material, para evitar dúvidas no momento de escolha do material para realização da atividade avaliativa.

5.3.6 Adequação do manual da versão final do ASPA-PC

O manual da primeira versão foi readequado para atender as mudanças relacionadas à nova estrutura do ASPA-PC em Kit I e Kit II.

Foram inseridas informações relacionadas aos objetivos de uso do ASPA-PC Kit I e Kit II descritos anteriormente, tais quais: ordem de uso dos Cadernos de avaliação; o tempo de avaliação do aluno com o uso do instrumento; descrição e objetivo de uso dos Cadernos que foram readaptados para a versão final, como, por exemplo, o Roteiro e os Cadernos para avaliação de habilidades específicas que não existiam na primeira versão; e a descrição e função do cabeçalho para a realização das atividades avaliativas.

6 CONCLUSÃO

O atual estudo teve como objetivo de elaborar e avaliar a aplicabilidade da avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC) para avaliar alunos com paralisia cerebral, matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e subsidiar o planejamento acadêmico desses alunos.

A primeira etapa dessa pesquisa foi a realização de um Estudo Piloto no qual uma aluna com paralisia cerebral foi avaliada com o uso de um instrumento já publicado intitulado de Protocolo de avaliação para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral (SILVA, 2010). O resultado daquele estudo subsidiou o design e o conteúdo da primeira versão do ASPA-PC que foi embasado a partir de materiais bibliográficos. Concomitante a elaboração do ASPA-PC, uma lista com materiais foi denida para que pudesse ser utilizada na avaliação com o uso do instrumento.

A partir da avaliação de um aluno com paralisia cerebral, observou-se, entre outras adequações no ASPA-PC, que a lista de materiais não era eficiente, pois, ainda assim o avaliador precisava escolher um recurso entre os disponíveis para avaliar o aluno.

Diante disso, foi preciso definir o Kit e, para isso, quatorze alunos foram avaliados. As avaliações foram gravadas e a partir da sua análise foi possível identificar qual recurso avaliava qual habilidade especificamente, constituindo-se em um Kit de materiais com a indicação exata de uso para cada material.

A análise das filmagens feitas das avaliações subsidiou ainda a elaboração de um planejamento curricular individual para cada aluno, contemplando área de habilidade; área de necessidade; adaptação, indicação e desconsideração de recurso pedagógico; sugestão de ensino e estratégia. É importante salientar que a sistematização dos dados não apenas do repertório do aluno, mas das suas características e da demanda do ambiente favoreceu para que os pesquisadores tomasse decisões importantes relacionadas ao ensino do aluno. Percebeu-se como no caso do computador e da régua, por exemplo, que a dificuldade em utilizar esses materiais poderia estar não na acessibilidade física deles, mas no objetivo do uso e na falta de repertório de uso anterior.

A próxima etapa foi oferecer um curso de capacitação para professores do atendimento educacional especializado e disponibilizar uma cópia para elas utilizarem. O grande empecilho dessa etapa foi o número restrito de professoras (três de um total de onze) que utilizaram e relataram o uso do ASPA-PC. É preciso salientar que alguns dos motivos

para que as outras professoras não aderissem ao uso do ASPA-PC naquele momento pode ser atribuído ao fato delas não atenderem alunos com paralisia cerebral.

Em relação ao uso do instrumento, é indispensável salientar que entre as opções de avaliação apresentadas pelos pesquisadores, tais quais: 1) avaliar com auxílio de uma pessoa para auxiliar; 2) avaliar o aluno sozinho e filmar a avaliação e 3) avaliar o aluno sozinho em pequenos períodos e anotar em seguida, a opção de número dois é a mais eficaz, pois, o vídeo pode ser assistido mais de uma vez e os dados não dependem da memória para serem resgatados.

De modo geral, o resultado da atual pesquisa indicou que o ASPA-PC diferencia-se dos demais instrumentos de avaliação acadêmica por considerar não apenas a avaliação da área da Língua Portuguesa e Matemática, mas também, as características específicas do aluno com paralisia cerebral (físicas, sociais e cognitivas) e as condições externas que impossibilitam ou viabilizam o ensino desse aluno para direcionar o planejamento de atividades de acordo com o ano em que ele está matriculado (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental).

O uso do ASPA-PC foi pertinente para: 1) identificar se havia ou não a necessidade de adaptar um recurso pedagógico; 2) indicar ou contraindicar o uso de um determinado recurso; 3) escolher adequadamente os materiais para a construção ou adaptação do recurso pedagógico e adequação de suas dimensões, nos casos em que havia necessidade de adaptação; 4) planejar as atividades pedagógicas em consonância com as características do aluno; e 5) planejar as estratégias de ensino visando potencializar as habilidades do aluno e sua interação social.

É necessário salientar que o conteúdo acadêmico avaliado pelo ASPA-PC não esgotou o currículo dos anos indicados para a sua avaliação. No entanto, a avaliação dos alunos, inclusive alunos não falantes e/ou com graves comprometimentos motores nos membros superiores identificou as necessidades e potencialidades de cada aluno e contribuiu para elaborar o planejamento acadêmico individual.

REFERÊNCIAS

ALPINO, A. M. S. *Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. 2008. 190f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

ARAÚJO, R. C. T; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP Publicações, 2001. p. 1-12.

AUDI, E. M. M. *Protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas de ensino fundamental*. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

AUDI, M. *Estudo comparativo do comportamento motor de membro superior em encefalopatias que fazem uso de pulseira estabilizadora*. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARBOSA, A. J. G.; AZEVEDO, P. R.; CASELATTO, P. Atitudes dos pares em relação aos alunos com necessidades especiais: socialização e inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p. 75-88.

BALEOTTI, L., MAGOGA, J. C.; GRITTI, C. C. Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física. *Revista Ciência em Extensão* [Online], n. 7, v.2 , p. 182-183, 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (Org.). *III Seminário Nacional de formação de Gestores e Educadores: Ensaios pedagógicos*. Brasília, 2006. p. 281 – 286.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Auxílio em atividades de vida diária: material escolar e pedagógico adaptado. In: SHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF. 2007. p. 41-53.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, n.8, v. 1, p. 1-8, 2002. Quadrimestral.

BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. *Sífyfo /Revista Educacional de Ciências da Educação*. Lisboa, 2009. p. 79-86.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: PUC, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRACIALLI et al. Influencia do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, v. 1, n.14, p. 141 – 154, 2008. Quadrimestral.

BRACIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J.; REGANHAN, W. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptadas para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 13, n.77, p.7-46, 2004.

BRACIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J.; VILARTA, R. Influencia do mobiliário adaptado na variação angular da curvatura lombar de indivíduos com paralisia cerebral espástica. *Fisioterapia Brasil*, v. 6, n.2, p.1142-1146, 2005.

BRAGA, L. W.; PAZ-JUNIOR, A. C. *Método Sarah*: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do plano de metas e compromissos*: todos pela educação. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB. n. 4/2008 de 20 de fevereiro de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela idade certa. *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

BRASILEIRO, J. C.; MOREIRA, T. M. M.; JORGE, M. S. B. Interferência dos fatores ambientais na vida de crianças com paralisia cerebral. *Revista Acta Fisiátrica*, n. 16 (3); p.132-137, 2009.

BRUNO; M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos*. 2005. 157f. v.2. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Loyola, 1992.

BUNCHAFT, G.; CAVAS, C. S. T. *Sob medida: um guia sobre a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações*. São Paulo: Vetor, 2002.

CAPELLINI, S.A; OLIVEIRA, A. M. ; CUETOS, F. *PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura*. 1. ed. Itatiba - SP: Casa do Psicólogo, 2010.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 449-464, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 513-530, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CARRARA, K. Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *avaliação sob exame*. Campinas: Autores associados, 2002. P. 1-22.

CORRÊA, P. M. *Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas da Educação Infantil*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 367-382, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. *Rev. Educ. Espec. Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 305-318, 2012.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 383-398, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CRUZ, D. M. C. *Brincar é estimular?* Preensão, função manual e sua estimulação em pré-escolares com paralisia cerebral do tipo hemiparesia espástica. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; FEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

D’AFFONSECA, S. M.; PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. Avaliação do público alvo da educação especial nas salas de recursos multifuncionais: uma contribuição do ONEESP. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. *Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento*. Londrina: UEL, 2013. p. 3170-3178.

DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 13 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2005.

DE CELIS, G. I. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DE PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não falantes em ambientes escolar*. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DE PAULA, R.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas para não-falantes em situação escolar. In: Simpósio em Filosofia e Ciência. 6, 2005, Marília. *Anais...*, 2005.

DE SOUZA, F. P. Comunicação Suplementar e Alternativa: recursos utilizados como apoio na sala de recurso para aluno com deficiência. In: XI Jornada de Educação Especial, 2012, Marília, SP. *Anais...*, 2012. p. 1-10.

DELAGRACIA, J. D. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não falantes em situação familiar*. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELAGRACIA, J. D.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas para não-falantes em situação familiar. In: PAGNI, P. (Org.). *Universidade e contemporaneidade: produção do conhecimento e formação profissional coletânea de textos do VI Simpósio em Filosofia e Ciência*. Marília: FFC/Marília/UNESP Comissão Permanente de Publicações, 2005.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 25-36.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora. 1999.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (Orgs). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 23-51.

FRABON, E. M. G.; OMOTE, S. Significado da avaliação de aproveitamento escolar para o aluno. In: RAPHAEL, S; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 103-120.

FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de educação física Sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

FREITAS, J. F. S. *Avaliação do desempenho cognitivo em pré-escolares com e sem deficiência física*. 2001. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2001.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sififo /Revista Educacional de Ciências da Educação*. Lisboa, 2009. p. 7-18.

GIANNI, M. A. Paralisia cerebral. In: TEIXEIRA, E. et al. *Terapia Ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003. p. 89-100.

GIANNI, M. A. Paralisia cerebral: aspectos clínicos. In: MOURA, et al. (Org.). *Fisioterapia: aspectos clínicos e práticos da reabilitação*. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas/ AACD, 2010. p. 13-25.

GLENNEN, S. L. Augmentative and alternative communication systems. In: GLENNEN, S. L.; DE COSTE, D. C. *Handbook of augmentative and alternative communication*. São Diego: Singular Theomson Learning, 1996. p. 59-96.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e Organizativas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOUVÊA, M. E.; ROSA, I. P. O apoio pedagógico por meio de Kits junto a crianças oncológicas ambulatoriais. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. *Aprendizagem*. Curitiba, PR: Champagnat, 2009. p. 6147-6159.

HELPER, I. C.; OLIVEIRA, R. D.; MIOSSO, S. M. P. O brincar e a realidade de aprendizagem da criança com deficiência física decorrente da paralisia cerebral. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, v.1(2). Mennon: edições científicas, p. 26-35, 2005. Quadrimestral

HOFFMAN, J. Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 30ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HUMMEL, E. I.; SILVA, M. O. *Prática do professor especialista: avaliação e procedimentos pedagógicos no ensino do aluno com deficiência*. In: MANZINI, E. J. (Org.) Educação Especial e inclusão: temas atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013. p.75-88.

IMAMURA, E. T. *Formação continuada do professor para uso de recurso de informática com alunos com deficiências físicas*. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 399-416, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

LAPLANE, A. L. F. SILVA, I. R. Dificuldades na aquisição da escrita e avaliação escolar. In: MENDES; E. G. ; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p. 215- 230.

LIMA, I. M. O docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento. . In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais...Caxias do Sul*, RS: Anped Sul, 2012. p. 1-12.

LOURENÇO, G. F. *Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral*. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E.G. A importância da análise do ambiente e da rotina da sala especial para a realização de atividades com recursos de alta tecnologia assistiva. In: X Jornada de Educação Especial, 2010, Marília. *Educação Especial e o uso das tecnologias de informação e comunicação em práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária, 2010. p.1-6.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, L. C.; LAMBERTUCCI, M. C. F. Integração sensorial na criança com paralisia cerebral. In: LIMA; C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2004. p. 299 – 309.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão? In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-22.

MANUEL, J.; MÉNDEZ, A. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da APAE*, n.84, v. 36, p. 17-21,1999.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUESINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

_____. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (Org.). *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*, Brasília, p. 82 – 86, 2005.

_____. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Comunicação alternativa aumentativa. In: MANZINI, E. J.; CAMPELLO, J. E. (Org.). *Educação Especial*. São Luís: Imprensa Universitária, (Coleção Prata da Casa, 6),1999. p. 95-103.

_____. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. fascículo 2.

_____. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II*. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. fascículo 4.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados*. Brasília: MEC: SEESP, 2002. fascículo 1.

MARTÍN, M. C.; JÁUREGUI M. V. G.; LÓPEZ, M. L. S. *Incapacidade motora: orientações para adaptar a escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARUJO, V. L. M. B. Fonoaudiologia em Paralisia Cerebral. In: SOUZA, A. M. C. de; FERRETO, I. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. 2 ed. São Paulo: Frontis Editorial, 2001. p. 207-230.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Recursos computadorizados de tecnologia assistiva para estudantes com paralisia cerebral em múltiplos contextos. In: MENDES, E. G. ; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p. 383 – 398.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recurso multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. O atendimento educacional especializado em Rio Claro. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. *Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento*. Londrina: UEL, 2013. p. 3332-3342.

MILLER, G.; CLARK, G. D. *Paralisia cerebral: causas, conseqüências e conduta*. São Paulo: Manole, 2002.

MORO, A. R. P. Análise do sujeito na postura sentada em três diferentes situações de mobiliário cadeira-mesa simulado em um protótipo. *Revista Eletrônica do Estudo do Movimento Humano* (Kinein), v. 1, n 1, set-dez, p.1/1, 2000.

MOURA, M. J. Inclusão e escolaridade. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral*. Rio de Janeiro: MEDSI Guanabara, 2004. p. 399-412.

OLIVEIRA, T. C. B. C.; SANTOS, F. R.; COSTA, D. B. A sala de recursos multifuncionais nos municípios de Amargosa e Mutuípe- BA. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. *Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento*. Londrina: UEL, 2013. p.3363-3373.

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

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*, Marília: Fundepe, 2004. p. 1 – 10.

PAISAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou otimizando a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos: UFSCar, n. 6, v. 2, p. 440-456, 2012.

PAURA, A. C. *Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas*. 2009. 136f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, n.2, v. 19, p. 195-210, 2013. Quadrimestral.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: APPEE. 2006. p. 121 – 132.

PEREIRA, D. B. Terapia Ocupacional em Paralisia Cerebral Atetóide e Atáxica. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. 2 ed, São Paulo: Memnon, 2001. p. 243 – 250.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matrizes do discursos sobre avaliação na formação de professores na Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 465-482, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/434/showToc>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

REAL, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

REGANHAN, W. G.; Sala de recursos multifuncionais: confecção de recursos pedagógicos para alunos com deficiência. In: X Jornada de Educação Especial, 2010, Marília. *Educação Especial e o uso das tecnologias de informação e comunicação em práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária, 2010. p.1-9.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n 34, p.127-138, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsmbr/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 12 nov. 2009.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. A tecnologia assistiva como instrumento facilitador da inclusão escolar de alunos com deficiência física. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: UEL, 2009, p. 500-509.

_____. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, n.1, v. 18, p. 71-92, 2012. Quadrimestral.

SALMÓRIA, A. H. S.; SOPELSA, O. A ação pedagógica nos processos do ensino e da aprendizagem na alfabetização: implicações e desafios. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais...Caxias do Sul*, RS: Anped Sul, 2012. p. 1-16.

SAMESHIMA, et. al. A parceria entre as áreas da pedagogia e musicoterapia no processo de inclusão de uma aluna com deficiência intelectual. In: XI Jornada de Educação Especial, 2012, Marília, SP. *Anais...*, 2012. p. 1-9.

SAMPAIO, M. J. T.; REIS, N. M. M. Utilização da informática na Paralisia Cerebral: possibilidades e recursos na clínica da terapia ocupacional. In: LIMA; C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 289 – 298.

SANKAKO, A. N.; OLIVEIRA, F.T.; MANZINI, E. J. Protocolo para avaliação de habilidades motoras para adaptar recursos pedagógicos. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABEPEE/FAPESP, 2007, p. 139 – 152.

SANT'ANA, I. M. *Porque avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*, Petrópolis, Editora Vozes, 1995, 9ª edição.

SANTOS, L. S. B. Adaptações na paralisia cerebral. In: SOUZA, A. M. C. de; FERRORETO, I. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Frontis Editorial, 1998. p. 333-345.

SCHWARTZWAN, J. S. Paralisia Cerebral. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*. São Paulo: Memnon, v.1(1), p. 5-17, 2004. Quadrimestral.

SILVA, M. O. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, M. O.; BRACIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J. Instrumentos de avaliação motora em crianças e adolescentes (0 a 16 anos) com paralisia cerebral. 32f. In: IV Seminário Nacional Promoção de inclusão mediada pelas tecnologias assistivas, Curitiba. *Anais: Inclusão, acessibilidade e promoção humana*. Curitiba: UTP/UEPA/UFBA, p. 27-28, 2009.

SILVA, M. O.; CHACON, M. *Sistemas de avaliação na formação do pedagogo: uma análise da grade curricular do curso de pedagogia*. 14f. [não publicado].

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. Avaliação pedagógica do aluno com deficiência e a prática do professor de educação especial. In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro, RJ: Anpedinha, 2011. p. 1-6.

_____. Metodologia para elaboração de um instrumento de avaliação na área da educação especial. In: V CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2012. p. 1-8.

_____. Avaliação pedagógica de alunos com paralisia cerebral. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. *Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento*. Londrina: UEL, 2013. p. 3670-3681.

_____. Pedagogical material proposal for assessing elementary mathematics students with cerebral palsy. In: CHOVA, L. G.; MARTÍNEZ, A. L.; TORRES, I. C. *International Association of Technology, Education and Development IATED*. Valência, Espanha: IATED, 2013. p. 1-9.

SILVA, M. T. M.; SANTOS, A. P. Análise descritiva da adequação do mobiliário escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Roteiro*, Joaçaba (RS), v 31, p. 123-134, 2008.

SOUZA, A. M. C. Definição de paralisia cerebral. Resenha de: International Workshop on Definiton and Classification of Cerebral Palsy. Bethesda, Mariland. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, v.1(3). Mennon: edições científicas. p. 50-52, 2005. Quadrimestral.

SOUZA, D. M. C. *Ampliação do repertório funcional de portadores de deficiência física*. 2003, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SOUZA, P. A. Aspectos motivacionais na reabilitação da paralisia cerebral. In: LIMA; C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 211 – 219.

SPOSITO, M. M. M.; FONSECA, A. P. C. Visão da fisioterapia no tratamento da criança com paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral*. Rio de Janeiro: MEDSI Guanabara, 2004. p. 241-248.

STECKER, P. M.; LEMBKE, E. S.; FOEGEN, A. Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure*, v. 52, n.2, Winter, 2008.

TABITH JÚNIOR, A. *Foniatria: disfonias, fissuras, labiopalatais, paralisia cerebral*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TESSIER-SWITLICK, D. M. Curriculum modifications and adaptations. In: BRADLEY, D.F; KING- SEARS, M. E.; TESSIER-SWITLICK, D. M. *Teaching students in inclusive settings: from theory to practice needham heights*. A viacon Company, 1997, p. 225-251.

VIANNA, H. M. *Testes em Educação*. 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YSSELDYKE, S. *Avaliação Especial e Corretiva*. Tradução Doris Sanches Pinheiro, 4ª edição, São Paulo, Manole, 1991.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÕES INICIAIS - ASPA-PC KIT I E ASPA-PC KIT II

O objetivo deste Roteiro é guiar a conversa inicial do avaliador com o professor, para que o avaliador planeje o conteúdo da avaliação de acordo com o currículo da escola.

Portanto, para preencher este Roteiro o avaliador deverá marcar um encontro com o professor da sala do aluno antes da observação em sala de aula e da avaliação individual.

IDENTIFICAÇÃO

Nome da professora: _____

Nome da avaliadora: _____

Nome do aluno: _____

Ano em que ele está matriculado: _____

Data do encontro com a professora: _____

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA SALA DE AULA PARA TODOS OS ANOS

Quantos alunos há na sala?	
Cite cinco nomes dos alunos mais próximos daquele que será avaliado	
Há algum funcionário que auxilia a professora com aluno na sala de aula? Se sim, descreva em quais momentos esse auxílio acontece e o seu nome.	
Quais outros professores têm contato com o aluno? Exemplo: professor de artes.	
Outras observações:	

LÍNGUA PORTUGUESA PARA TODOS OS ANOS

Nível de escrita. No ano em que o aluno está, espera-se que ele seja capaz de escrever o quê?	
Produção de texto. Qual conteúdo já foi ensinado ao aluno?	
Nível de leitura. No ano em que o aluno está, espera-se que ele seja capaz de ler o quê?	

NO QUADRO A SEGUIR, MARQUE APENAS O CONTEÚDO QUE JÁ FOI ENSINADO PARA O ALUNO:

<input type="checkbox"/> Maiúscula Inicial <input type="checkbox"/> Ponto final <input type="checkbox"/> Exclamação	<input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências
<input type="checkbox"/> adjetivo simples <input type="checkbox"/> adjetivo composto <input type="checkbox"/> adjetivo primitivo <input type="checkbox"/> adjetivo derivado	<input type="checkbox"/> adjetivo pátrio <input type="checkbox"/> adjetivo pátrio composto <input type="checkbox"/> locução adjetiva
<input type="checkbox"/> verbo de ação <input type="checkbox"/> verbo de estado <input type="checkbox"/> verbo fenômeno da natureza <input type="checkbox"/> predicado	<input type="checkbox"/> verbos regulares <input type="checkbox"/> verbos irregulares <input type="checkbox"/> verbo de ligação
<input type="checkbox"/> substantivo comum <input type="checkbox"/> substantivo próprio <input type="checkbox"/> substantivo concreto <input type="checkbox"/> substantivo abstrato	<input type="checkbox"/> substantivo coletivo <input type="checkbox"/> substantivo simples <input type="checkbox"/> substantivo composto

MATEMÁTICA PARA TODOS OS ANOS

Conhecimento de número. No ano em que o aluno está, espera-se que ele conheça qual número?	Unidade: Dezena: Centena:
Operações Matemáticas. No ano em que o aluno está, espera-se que ele resolva problemas envolvendo quais operações matemáticas?	Adição. Até que número: Subtração. Até que número: Multiplicação. Até que número: Divisão. Até que número:
Figuras geométricas. Quais figuras geométricas já foram ensinadas ao aluno?	
Sistema monetário. Qual conteúdo já foi ensinado ao aluno?	
Calculadora. O aluno já aprendeu a utilizar a calculadora?	
Relógio. O aluno sabe ver as horas no relógio? Que tipo de relógio?	

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO À REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE ACADÊMICA

Item avaliativo	Habilidades
O aluno realiza atividades referentes àquelas que estão sendo trabalhadas com a sala?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz todos os dias as mesmas atividades, sem modificação.
	<input type="checkbox"/> Sim, às vezes ele faz a atividade sem modificação e às vezes com modificação, de acordo com o assunto
	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz todos os dias atividade sobre o mesmo assunto que está sendo trabalhado com a sala, mas com objetivos específicos para ele.
	<input type="checkbox"/> Não, ele faz atividade sem nenhum contexto com o que está sendo trabalhado na sala.
	<input type="checkbox"/> Não, ele permanece sem atividade na sala de aula.
O aluno precisa de auxílio para concluir as atividades propostas?	<input type="checkbox"/> Sim, ajuda da professora
	<input type="checkbox"/> Sim, ajuda da auxiliar ou estagiária.
	<input type="checkbox"/> Sim, ajuda dos outros alunos.
	<input type="checkbox"/> Sim, ajuda de funcionários.
	<input type="checkbox"/> Sim, ajuda de outra pessoa.
	Especifique:
	<input type="checkbox"/> Sim, de mais tempo para terminar a atividade do que os outros.
<input type="checkbox"/> Não, ele não precisa de auxílio para realizar as atividades	

Item avaliativo	Habilidades	Escreva no espaço abaixo, outra informação que você julgue importante:
O resultado da atividade do aluno é compartilhado com o aprendizado da sala? Ex: O resultado da sua atividade é apresentado, como dos outros alunos, complementando o aprendizado do resto da sala.	<input type="checkbox"/> Sim, a atividade dele sempre é apresentada para a sala.	
	<input type="checkbox"/> Sim, mas nem sempre a atividade possibilita que ele coopere com a sala.	Motivo:
	<input type="checkbox"/> Sim, mas nem sempre o aluno está disposto a interagir com a sala.	Motivo:
	<input type="checkbox"/> Não, apesar da atividade permitir que o aluno colabore com o ensino do resto da sala.	Motivo:
	<input type="checkbox"/> Não, pois a atividade que ele realiza não está no mesmo contexto da atividade do resto da sala	Outras informações:

Item avaliativo	Habilidades	Escreva no espaço abaixo, outra informação importante:
O aluno conclui as atividades propostas?	<input type="checkbox"/> Sim	Outras informações:
	<input type="checkbox"/> Não.	Quais:

Itens avaliativos	Alternativas		Outras informações:
O aluno se vê como capaz de ler?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno realiza a atividade de leitura por conta própria?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno compartilha com outros alunos o que foi lido?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
O aluno interpreta frases no sentido figurado?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	

Itens para avaliação	Alternativa	Indique como são as pautas do caderno:	Outras informações:
Na sala o aluno faz atividades no caderno?	() SIM	() Com pautas simples, ou seja, com linhas do caderno tradicional, sem modificações	O limite da pauta é respeitado? () Sim, ele escreve respeitando o limite das pautas () Sim, mas ele tem dificuldade. () Não, sua escrita não respeita os limites das pautas.
		() Com pautas engrossadas, ou seja, com linhas mais grossas em relação às linhas do caderno tradicional: Qual espessura: _____	
		() Com pautas espaçadas, ou seja, com um espaço maior entre as linhas em relação às linhas do caderno tradicional	
		() Com outro tipo de pauta. Especifique: _____	
() NÃO		() Ele faz as atividades em folha separada. Especifique o tamanho da folha:	Outras informações:
		() A4 () Carta () Ofício () Papel para desenho	
		() Almoço. Outra, especifique: _____	
		() Ele faz atividades no computador.	

Item avaliativo	Alternativas		ELE SE CANSA RAPIDAMENTE?			ELE COMPLETA AS ATIVIDADES PROPOSTAS?		
			() Nunca	() Às vezes	() Sempre	() Nunca	() Às vezes	() Sempre
O aluno participa das atividades em grupo?	() NÃO	() SIM	() Nunca	() Às vezes	() Sempre	() Nunca	() Às vezes	() Sempre
O aluno realiza as atividades individuais?	() NÃO	() SIM	() Nunca	() Às vezes	() Sempre	() Nunca	() Às vezes	() Sempre
OUTRAS INFORMAÇÕES:								

Item para avaliação	Alternativas		Nome dos alunos
Há outros alunos que o ajudam nas atividades em sala?	() Não	() Sim	
Se sim, escreva em quem situações o aluno é auxiliado.			
Outras observações:			

O aluno organiza o próprio material escolar? Ex: tirar da mochila e guardar no fim do período.	() SIM	() Com ajuda. Coloque o nome de quem ajuda: _____
	() NÃO	() Sem ajuda. Descreva os principais motivos para que ele não organize o próprio material escolar: _____

OUTRAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS ENSINADOS AOS ALUNOS

--

DESCREVA AS DIFICULDADES RELATADAS PELA PROFESSORA EM RELAÇÃO AO ENSINO DO ALUNO:

--

CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO

EVENTO	DATAS	HORÁRIO
Observação do aluno em sala de aula		
Avaliação individual do aluno		
Reunião para devolutiva do resultado da avaliação		

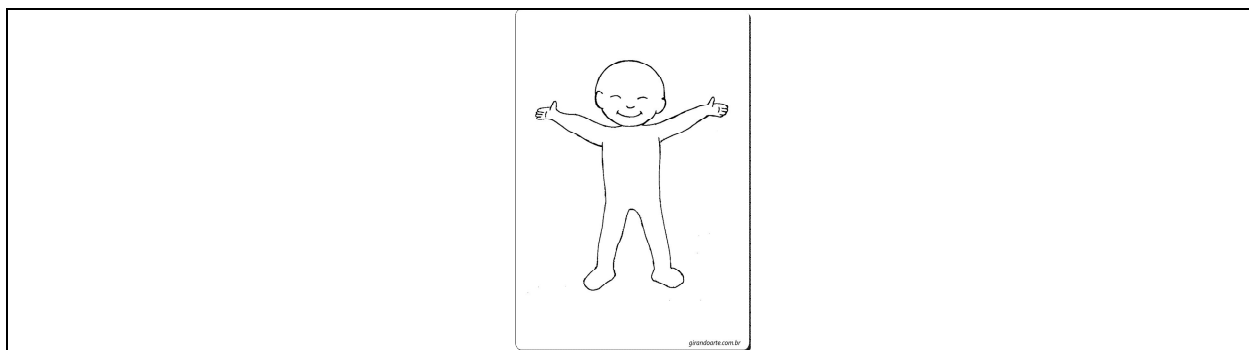
APÊNDICE B

CATEGORIAS PARA OBSERVAÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA - ASPA-PC KIT I e ASPA-PC KIT II

Data da avaliação: ____ / ____ / ____
 Nome do aluno: _____ Idade: _____
 Nome do professor: _____ Ano do aluno: _____
 Nome do avaliador (a): _____
 Nome da escola: _____

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DO ALUNO

Indique no boneco o comprometimento motor do aluno. Utilize um traço para indicar o membro com comprometimento e dois traços para representar membros mais comprometidos em relação aos outros.



Fonte: <http://girandoarte.com.br/?tag=infantil>

Outras informações


CARACTERÍSTICAS DA PARALISIA CEREBRAL

Item para avaliação	Alternativas	Descreva, em poucas palavras, outras informações necessárias:
Qual é o tipo de Paralisia Cerebral do aluno avaliado?	<input type="checkbox"/> Espástica <input type="checkbox"/> Hipotônica <input type="checkbox"/> Discinética <input type="checkbox"/> Mista <input type="checkbox"/> Atáxica <input type="checkbox"/> Não classificada ou não diagnosticada	
Qual é a classificação topográfica da Paralisia Cerebral de acordo com a quantidade de membros prejudicados?	<input type="checkbox"/> Monoplegia: um só membro superior ou membro inferior comprometido; <input type="checkbox"/> Hemiplegia: membros superior e inferior do mesmo lado do corpo comprometidos; <input type="checkbox"/> Diplegia: membros inferiores mais comprometidos do que os membros superiores <input type="checkbox"/> Quadriplegia: membros superiores e membros inferiores comprometidos, além do comprometimento de controle de tronco e cabeça <input type="checkbox"/> Ainda não classificada e/ou diagnosticada	
O aluno possui movimentos involuntários?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	

OBSERVAÇÃO ESPECÍFICA SOBRE A CARTEIRA E A CADEIRA DO ALUNO EM RELAÇÃO AO SEU POSICIONAMENTO:

Itens para avaliação	Opções	Em sua opinião, o mobiliário está proporcionando uma postura adequada ao aluno?	O mobiliário possibilita uma postura estável ao aluno?
Que tipo de carteira o aluno utiliza?	() Carteira ou mesa comum.	() SIM	() TOTALMENTE () PARCIALMENTE () NÃO POSSIBILITA
	() Mesa adaptada. () Outro tipo de mobiliário. Descreva, em poucas palavras, como é o mobiliário: _____	() NÃO	
Que tipo de cadeira o aluno utiliza na sala de aula?	() Cadeira comum.	() SIM	() TOTALMENTE () PARCIALMENTE () NÃO POSSIBILITA
	() Cadeira adaptada. () Cadeira de rodas. () Outro tipo de cadeira. Descreva, em poucas palavras, como é a cadeira: _____	() NÃO	

Outras observações:


Item para avaliação	Alternativas		O aluno tem sustentação nessa parte do corpo?		Outras observações:
O aluno precisa de faixa para posicionamento adequado do quadril ou em outra parte do corpo? Se em outra parte do corpo, qual?	() NÃO	() SIM	Não preencher		
O aluno precisa de recurso para separar os membros inferiores?	() NÃO	() SIM	Não preencher		
A cadeira possui apoio para sustentação de cabeça? 	() NÃO	() SIM	() NÃO	() SIM	
A cadeira possui apoio ou almofada para ajudar no posicionamento sentado?	() NÃO	() SIM	() NÃO	() SIM	
A cadeira possui outro tipo de adequação ou adaptação. Descreva-o: _____ _____	() NÃO	() SIM	() NÃO	() SIM	
	() NÃO	() SIM	() NÃO	() SIM	

POSICIONAMENTO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À SALA

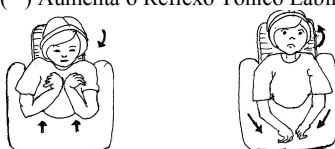
Item para avaliação	Itens avaliativos
Qual é a posição do professor em relação à sala?	() Posicionado em frente da sala todo o tempo (não necessariamente em frente do aluno).
	() Posicionado em frente da sala, mas frequentemente posiciona-se em frente do aluno .
	() Posicionado em frente do aluno todo o tempo
	() Posicionado ao lado do aluno
	() Não há posição específica

Caso a posição do professor INTERFIRA no posicionamento ou postura do aluno, INDIQUE:

Aumenta o Reflexo Tônico Cervical Assimétrico



Aumenta o Reflexo Tônico Labiríntico


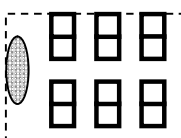
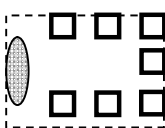
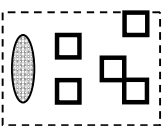
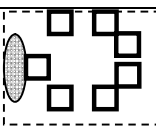
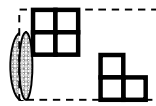


Aumenta a frequência de movimento involuntário

Causa instabilidade no posicionamento




OUTRAS OBSERVAÇÕES:

LOCALIZAÇÃO DA CARTEIRA DO ALUNO.

Como as carteiras dos alunos são organizadas na sala de aula?	A localização dos alunos permanece fixa todos os dias?	
	SIM	NÃO
<input type="checkbox"/> Fileiras de carteiras, uma atrás da outra. 	<input type="checkbox"/> Sim, para todos os alunos.	<input type="checkbox"/> Não, nenhum aluno fica todos os dias no mesmo lugar.
<input type="checkbox"/> Fileiras com duas carteiras juntas 		
<input type="checkbox"/> Fileiras agrupadas na posição "U". 		
<input type="checkbox"/> Fileiras agrupadas sem posição específica. 		
<input type="checkbox"/> Carteiras organizadas em círculo. 		
<input type="checkbox"/> Grupos combinados, podendo ser em pequenos grupos com diferente número de pessoas. 		
Descreva outras características necessárias:		

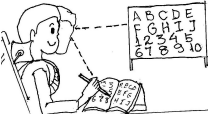
A localização da carteira do aluno possibilita a interação dele com os outros alunos?	Possibilita a interação dele com o professor?	Possibilita que ele visualize a lousa?	Possibilita a locomoção na sala?
() SIM. () NÃO. Descreva, em poucas palavras, o motivo:	() SIM. () NÃO. Descreva, em poucas palavras, o motivo:	() SIM. () NÃO. Descreva, em poucas palavras, o motivo:	() SIM. () NÃO. Descreva, em poucas palavras, o motivo:

HABILIDADE PARA APONTAR UM OBJETO ESPECÍFICO

O aluno APONTA para indicar algo específico?	Habilidades motoras	Habilidades específicas				
		Ombro	Antebraço	Cotovelo	Punho	Outras observações:
() SIM. Ele tem dificuldade?	 () Usando o dedo indicador, com os outros dedos flexionados.	() Em abdução () Em adução. () Em posição normal. () Não foi possível avaliar	() Em supinação () Em pronação. () Não foi possível avaliar	() Flexionado () Estendido () Não foi possível avaliar	() Em flexão () Alinhado ao antebraço () Em extensão () Não foi possível avaliar	
	 () Usando a mão inteira, com os dedos ESTENDIDOS					
() Não. () Sim. Descreva: →	 () Usando a mão inteira, com os dedos FLEXIONADOS () Usando o cotovelo.					
	() Com o uso de uma ponteira adaptada a uma parte específica do corpo. Marque ao lado a ponteira correspondente →	() Ponteira adaptada na cabeça () Ponteira adaptada na boca () Ponteira adaptada na mão () Com outro tipo de ponteira. Especifique:				
() DIREITO () ESQUERDO	() Com o pé. () Usando os olhos () Emitindo algum som () Usando a língua () Usando a sobrancelha () Com outra parte do corpo. Especifique: _____	Não preencher				
() NÃO	Não preencher					
Os movimentos involuntários influenciam nesse movimento?			() SIM	() NÃO		
O aluno conclui a atividade com precisão?			() SIM	() NÃO		

POSIÇÃO DA ATIVIDADE EM RELAÇÃO AO ALUNO:

Item para avaliação	Posição do material na mesa do aluno	Posicionamento específico:	A posição dessa atividade está:	No momento da atividade a posição da cabeça está:
---------------------	--------------------------------------	----------------------------	---------------------------------	---

<p>Ao realizar uma atividade, o material fica em qual posição?</p>	<p><input type="checkbox"/> Na mesa, na frente do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Na mesa, do lado direito do aluno</p> <p><input type="checkbox"/> Na mesa, do lado esquerdo do aluno</p> <p><input type="checkbox"/> A atividade fica em outra posição. Identifique: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não tem lugar específico.</p>	<p><input type="checkbox"/> A atividade fica apoiada em um suporte que permite deixá-la inclinada.</p>  <p><input type="checkbox"/> Não tem suporte para o material</p>	<p><input type="checkbox"/> Favorecendo a postura adequada do aluno para realização da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> Reforçando a postura inadequada. Especifique: _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Em alinhamento com a linha média do corpo.</p> <p><input type="checkbox"/> A cabeça fica erguida em relação ao corpo.</p> <p><input type="checkbox"/> A cabeça fica abaixada em relação ao corpo.</p> <p><input type="checkbox"/> A cabeça fica virada para direita</p> <p><input type="checkbox"/> A cabeça fica virada para esquerda</p>
<p>Descreva informações necessárias: _____</p>				

MANUSEIO DE TESOURA E RÉGUA

Itens para avaliação	Alternativas	Habilidades	O aluno realiza a atividade com precisão?		OUTRAS OBSERVAÇÕES
<p>Aluno manuseia tesoura?</p>	<p><input type="checkbox"/> SIM</p>	<p><input type="checkbox"/> Tesoura tradicional</p> <p><input type="checkbox"/> Tesoura adaptada. Descreva a adaptação: _____</p>	<p><input type="checkbox"/> SIM</p>	<p><input type="checkbox"/> NÃO</p>	
	<p><input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Se necessário, ideia para adaptação: _____</p>			
<p>Aluno manuseia régua?</p>	<p><input type="checkbox"/> SIM</p>	<p><input type="checkbox"/> Régua tradicional</p> <p><input type="checkbox"/> Madeira</p> <p><input type="checkbox"/> Plástico</p> <p><input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Adaptada. Descreva a adaptação: _____</p>	<p><input type="checkbox"/> SIM</p>	<p><input type="checkbox"/> NÃO</p>	
	<p><input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Se necessário, ideia para adaptação: _____</p>			

MANIPULAÇÃO DE CADERNOS E LIVROS

Itens para avaliação	Alternativas	Como	Características específicas:	Nível de dificuldade: circule o número correspondente → Nenhuma → Muita
O aluno folheia caderno, livros?	() Com a mão direita () Com a mão esquerda	() Utilizando os dedos. () Utilizando a palma da mão. Ele folheia de outra maneira. Especifique: _____ _____	() Ele folheia qualquer tipo de folha. () Ele folheia folhas grossas. Ex: cartolinas () Ele folheia qualquer tipo de folha, desde que haja uma adaptação para apoiar os dedos. () Ele folheia outro tipo de folha. Especifique: _____ _____	0 1 2 3 4
	() Não folheia	Quem o auxilia?		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

USO DA MÃO NÃO DOMINANTE NO MANUSEIO DE MATERIAIS.

Item avaliativo	Habilidades	Descreva como ele faz a atividade:
Função de auxílio das mãos ao realizar as atividades	() Enquanto uma mão está realizando a atividade a outra está auxiliando, como por exemplo, segurando o papel ou apoiada em cima da mesa.	
	() Enquanto uma mão está realizando a atividade a outra está sem função, pois ele evita utilizar a outra mão.	

CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DO ALUNO

Item avaliativo	EM QUE SITUAÇÃO?
O aluno adota comportamento de autoestimulação ou estereotípias? Ex: morder-se constantemente, bater a mão contra algo.	() Sim, quando é contrariado.
	() Sim, quando está irritado.
	() Sim, quando não consegue realizar a atividade.
	() Sim, quando não quer realizar a atividade
	() Sim, quando permanece sem atividade.
	() Sim, não há uma situação específica.
	() Sim, em outra situação. Especifique: _____
	() Não , ele não adota comportamento de auto-estimulação
O aluno é agressivo?	() Sim, quando é contrariado.
	() Sim, quando está irritado.
	() Sim, quando não consegue realizar a atividade.
	() Sim, quando não quer realizar a atividade
	() Sim, quando permanece sem atividade.
	() Sim, não há uma situação específica
	() Sim, em outra situação. Especifique: _____
	() Não , ele não é agressivo

Item avaliativo	EM QUE SITUAÇÃO?
O aluno se distrai facilmente?	() Sim, quando precisa realizar uma atividade complexa.
	() Sim, quando está trabalhando em grupo
	() Sim, quando não consegue realizar a atividade.
	() Sim, quando não quer realizar a atividade
	() Sim, quando permanece sem atividade.
	() Sim, quando há pessoas conversando ao seu redor.

	<input type="checkbox"/> Sim, quando há muito barulho (no corredor, na sala)
	<input type="checkbox"/> Sim, não há uma situação específica.
	<input type="checkbox"/> Sim, em outra situação. Especifique:
	<input type="checkbox"/> Não, ele não se distrai facilmente
Marque ao lado os aspectos positivos do aluno	<input type="checkbox"/> Alegre
	<input type="checkbox"/> Atento
	<input type="checkbox"/> Participativo
	<input type="checkbox"/> Interessado
	<input type="checkbox"/> Tem força de vontade
	Outras características:

PARCEIROS DE COMUNICAÇÃO:

Item para avaliação	Habilidades
Quando o aluno quer dizer algo, quem são as pessoas que o entende?	<input type="checkbox"/> Todos.
	<input type="checkbox"/> Somente o professor.
	<input type="checkbox"/> Somente uma pessoa específica. Escreva o nome da pessoa e o grau de proximidade dela com o aluno. Ex: se é amigo ou funcionário. _____
	<input type="checkbox"/> Outras pessoas: _____
	<input type="checkbox"/> Ninguém o entende
O aluno entende quando recebe uma ordem?	<input type="checkbox"/> Sim, ele entende quando recebe uma ordem.
	<input type="checkbox"/> Sim, ele entende ordens com até três comandos. Ex: Pegue a bolsa, tire o caderno e abra na página 50.
	<input type="checkbox"/> Sim, ele entende ordens com até dois comandos. Ex.: Pegue o caderno e abra na página 50.
	<input type="checkbox"/> Sim, ele entende ordens simples, com apenas um comando. Ex.: Pegue o caderno.
	<input type="checkbox"/> Não, ele não entende nenhum tipo de ordem.

INTERAÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA

Item avaliativo	Habilidades
O aluno é respeitado pelos alunos da sala de aula? Ex: Os outros alunos o respeitam sem fazer nenhuma referência que possa fazer com que ele se sinta inferiorizado.	<input type="checkbox"/> Sim, por todos.
	<input type="checkbox"/> Sim, mas há alunos que fazem brincadeiras pejorativas em relação a ele. Nome das crianças: _____ Situações: _____
	<input type="checkbox"/> Sim, mas há alguns alunos que o evitam. Nome: _____ Situações: _____
O aluno respeita as regras da sala?	<input type="checkbox"/> Sim, ele respeita as regras sem dificuldade.
	<input type="checkbox"/> Sim, mas precisa ser sempre lembrado
	<input type="checkbox"/> Não, ele não respeita as regras da sala
O aluno relaciona-se bem com os outros alunos?	<input type="checkbox"/> Ele relaciona-se bem com os outros alunos
	<input type="checkbox"/> Ele relaciona-se bem, mas só quando não é contrariado
	<input type="checkbox"/> Ele não tem um bom relacionamento com os outros alunos
O aluno espera sua vez de falar?	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno espera sua vez de falar.
	<input type="checkbox"/> Espera, mas começa falar antes do outro terminar, por isso, precisa ser lembrado. Ex. ele começa a falar quando há outra pessoa falando, no entanto, quando o professor pede para o aluno esperar um momento, ele espera sem problema.
	<input type="checkbox"/> Espera, mas não mantém a atenção por muito tempo, por isso o interlocutor precisa ser breve. Ex: ele ouve o que as outras pessoas querem dizer, porém, o tempo de sua atenção é curto, exigindo que a pessoa seja breve em sua fala.
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno fala enquanto o outro está falando.
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não mantém nenhuma atenção, e se dispersa com outra coisa. Ex: Quando outra pessoa fala, ele presta atenção em outra coisa e não compreende o que o outro está falando.
Outras informações necessárias:	

Item avaliativo	Habilidades
O aluno pede ajuda quando encontra dificuldade?	<input type="checkbox"/> Sim, ele pede ajuda para qualquer pessoa
	<input type="checkbox"/> Sim, ele pede ajuda só para o professor
	<input type="checkbox"/> Sim, ele pede ajuda só para determinados alunos. Especifique: _____
	<input type="checkbox"/> Não, ele nunca pede ajuda para ninguém
O aluno interage em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim, ele interage com qualquer aluno
	<input type="checkbox"/> Sim, ele interage só com o professor
	<input type="checkbox"/> Sim, ele interage só com determinados alunos. Especifique: _____
	<input type="checkbox"/> Não, ele não interage
O aluno colabora com o resultado do assunto estudado pela sala?	<input type="checkbox"/> Sim, espontaneamente.
	<input type="checkbox"/> Sim, mas só quando é estimulado por alguém.
	<input type="checkbox"/> Não, pois ele não tem iniciativa.
	<input type="checkbox"/> Não, a atividade realizada por ele nunca colabora com o que a sala está estudando.
O aluno interage com o professor?	<input type="checkbox"/> Sim, ele interage bem com o professor
	<input type="checkbox"/> Sim, mas só quando o professor toma iniciativa
	<input type="checkbox"/> Não, porém sempre o professor o estimula, tentando interagir com ele .
	<input type="checkbox"/> Não há interação entre o aluno e o professor.

OUTRAS INFORMAÇÕES:

APÊNDICE C

CADERNO DE AVALIAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA- ASPA-PC KIT I

**Alunos matriculados no 1º ou no 2º ano
Ensino Fundamental I**

Ambiente para avaliação: avaliação em uma sala individual com o aluno

Data da avaliação: ____/____/_____
Nome do aluno: _____ **Idade:** _____
Ano do aluno: _____
Nome do professor: _____
Nome do avaliador (a): _____
Nome da escola: _____
Diagnóstico do aluno: _____
Outras observações: _____

Orientação para uso do instrumento:

De acordo com a habilidade do aluno, o avaliador deve iniciar o uso do instrumento:

Para aluno não alfabetizado – a partir do objetivo de número 1 até o número 16

Para aluno alfabetizado – a partir do objetivo de número 11 até o número 26

Requisitos: Aluno não alfabetizado Usar rótulos que o avaliador tenha certeza que façam parte da rotina do aluno	Objetivo para avaliação: Avaliar se o aluno reconhece rótulo Avaliar se o aluno diferencia palavra escrita de outras representações Avaliar a necessidade de utilizar um suporte para posição vertical	Materiais para avaliação: (1) Rótulos (2) Conjunto de Palavra impressa, número do alfabeto móvel e figura (3) Suporte de madeira.
Estratégias para avaliação: Para alunos que falam oralmente, o avaliador irá avaliar primeiro se ele reconhece os rótulos, se sabe nomeá-los e a utilização deles. Após essa atividade, o avaliador disponibilizará uma figura, uma palavra impressa e um número e pedirá para o aluno indicar a palavra escrita e, em seguida, o número dentre as opções oferecidas. Para os alunos não oralizados, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar. No momento da atividade, o avaliador deverá observar se o aluno tem dificuldade para realizar as atividades na posição horizontal. Caso o aluno apresente essa dificuldade, o avaliador deverá avaliar a acessibilidade do suporte de madeira, disponibilizando as atividades na posição vertical.		

Item para avaliação		Outra informação importante.
Identifica um rótulo?	() Sim	
	() Não	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados
O aluno diferencia a palavra escrita de outras representações? Ex: Quando é apresentada uma folha com <u>palavra escrita</u> , <u>número</u> e <u>figura</u> , ele sabe identificar o que é palavra, o que é número e o que é figura.	Sim () palavra escrita () número () figura	
	Não () palavra escrita () número () figura	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados

Itens para avaliação	Habilidades	Outras informações:
O aluno tem dificuldade para ver a atividade na posição horizontal?	<input type="checkbox"/> Não	
	<input type="checkbox"/> Sim	O suporte de madeira auxiliou o aluno? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: Leitura de textos não verbais	Materiais para avaliação: (4) Fichas com textos não verbais
Estratégias para avaliação: Para alunos que falam oralmente, o avaliador perguntará o significado de cada placa. O aluno não precisa saber nomeá-las corretamente, mas dizer o seu significado. Para alunos não falantes, o avaliador mostrará duas placas e pedirá para o aluno indicar uma. O avaliador poderá contextualizar em quais situações a placa pode ser encontrada ou utilizada.		

Itens para avaliação	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita 0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
O aluno lê textos não verbais?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: Leitura Avaliar se o aluno relaciona a palavra escrita com a figura/objeto	Materiais para avaliação: (5) Ficha com nome do aluno e dos colegas da sala (6) Alfabeto móvel (7) Figura/fotos/ miniaturas e nome
Estratégias para avaliação: O avaliador poderá marcar mais de uma habilidade e escrever no espaço indicado "outras habilidades" possíveis habilidades que o instrumento não contemplou. Para alunos não falantes, o avaliador deverá considerar a indicação do aluno, seja por apontar, gesto ou outra maneira que ele tem para se comunicar. Para ambos os casos, apresente as três fichas com os nomes das palavras e peça para o aluno identificar qual inicia com a vogal A, por exemplo. Se o aluno identificar a escrita a partir das vogais, passe para a próxima avaliação. Caso o aluno não identifique, disponibilize a figura correspondente em cima de cada palavra escrita e pergunte novamente o que está escrito ou onde está escrito a palavra solicitada. Se o aluno deduzir a palavra a partir da figura, o avaliador poderá seguir para a próxima avaliação, caso contrário, ele deverá avaliar com a ajuda da foto e da miniatura até avaliar o nível de conhecimento do aluno.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Opções
Qual conhecimento sobre a leitura o aluno tem? (independente se ele é capaz de oralizar ou ler silenciosamente)	<input type="checkbox"/> Ele reconhece o seu próprio nome. <input type="checkbox"/> Ele reconhece nome dos colegas de sala. Quais: _____ <input type="checkbox"/> Ele as letras do seu nome. Quais: _____ <input type="checkbox"/> Ele reconhece a inicial do seu próprio nome. <input type="checkbox"/> Ele reconhece as iniciais dos nomes dos colegas. Quais: _____ <input type="checkbox"/> Ele reconhece algumas vogais. Quais: _____	<input type="checkbox"/> Letra maiúscula bastão <input type="checkbox"/> Letra minúscula bastão
	<input type="checkbox"/> Ele reconhece algumas letras do alfabeto. Quais: _____ <input type="checkbox"/> Ele reconhece todo o alfabeto. <input type="checkbox"/> Ele reconhece todas as vogais <input type="checkbox"/> Ele sabe formar as famílias silábicas. Quais: _____	<input type="checkbox"/> Letra maiúscula cursiva <input type="checkbox"/> Letra minúscula cursiva
	<input type="checkbox"/> Ele não reconhece letras.	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas de alunos não alfabetizados
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Outras observações
<p>O aluno relaciona o que está escrito com o auxílio de uma figura ou objeto?</p> <p>Ex. ele é capaz de relacionar que o que está escrito é abacaxi, mesmo não sabendo ler a palavra, se houver a figura/objeto que a represente.</p>	<input type="checkbox"/> Para ele compreender o significado das palavras é necessário o uso de figuras ilustrativas.	
	<input type="checkbox"/> Para ele compreender o significado das palavras é necessário o uso de fotos.	
	<input type="checkbox"/> Para ele compreender o significado das palavras é necessário o uso de objetos concretos.	
	<input type="checkbox"/> O uso de material pedagógico não o auxilia a compreender o significado das palavras escritas.	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

<p>Requisitos:</p> <p>Aluno não alfabetizado</p> <p>Usar letras para escrever. Independente se ele escreve com lápis, alfabeto móvel, computador ou recurso da comunicação alternativa.</p>	<p>Objetivo para avaliação:</p> <p>Escrita do aluno</p> <p>Acessibilidade dos materiais pedagógicos: lápis, borracha e caderno.</p> <p>Acessibilidade cor/fundo</p>	<p>Materiais para avaliação:</p> <p>(8) Lápis tradicional e com o diâmetro maior</p> <p>(9) Diversos tipos de borrachas</p> <p>(10) Caderno do aluno</p> <p>(6) Alfabeto móvel</p> <p>(11) Computador</p> <p>(12) Material impresso para avaliação da acessibilidade cor/fundo</p>
<p>Estratégias para avaliação:</p> <p>Para alunos cujo lápis não é acessível devem ser apresentadas, em cima da mesa, três ou quatro letras do alfabeto móvel. O avaliador solicitará que o aluno escreva palavras com grafias variadas utilizando as famílias silábicas, o seu nome próprio e de alguns amigos (ele pode mover as peças ou indicar para o avaliador ir montando por ele). Se o aluno fizer sem dificuldade o avaliador poderá seguir para a próxima avaliação, se houver dificuldade, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar (se houver a utilização de alfabeto móvel) ou escrever (se houver a utilização de lápis, computador) as famílias silábicas, o alfabeto e as vogais, até que ele identifique o nível de conhecimento do aluno.</p> <p>A partir do nível de conhecimento do aluno, o avaliador deverá utilizar o material para avaliar a facilidade em relação à cor da escrita e o fundo, por exemplo, se ele identifica sílabas, o avaliador irá trabalhar com as sílabas impressas em diferentes cores e fundo.</p>		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o que corresponde ao nível do aluno)	Outras informações:	
<p>Como é a escrita do aluno?</p> <p>Entende-se nesse item como habilidade para escrever: escrever com lápis, alfabeto móvel, computador ou com recursos de comunicação alternativa.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ele escreve o seu próprio nome.</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno usa letras específicas do seu nome para escrever qualquer palavra. Ex: Carlos, ele usa as letras c – a – r – l – o – s para todas as palavras.</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve a inicial do seu próprio nome.</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve as iniciais dos nomes dos colegas. Quais: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve algumas vogais. Quais: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve algumas letras do alfabeto. Quais: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve todo o alfabeto.</p> <p><input type="checkbox"/> Ele escreve todas as vogais</p> <p><input type="checkbox"/> Ele sabe formar as famílias silábicas.</p> <p>Quais: _____</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno escreve utilizando letras do alfabeto aleatoriamente sem correspondência com o segmento sonoro.</p>	<p><input type="checkbox"/> Letra bastão</p> <p><input type="checkbox"/> Letra cursiva</p>	<p><input type="checkbox"/> Letra minúscula</p> <p><input type="checkbox"/> Letra maiúscula</p>
<p>Há correspondência entre a quantidade de letras com os segmentos sonoros, mas utiliza as letras aleatoriamente?</p> <p>Ex.: B C "CA" "SA"</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>Outras informações:</p>	
<p>A escrita do aluno é de outra maneira. Especifique:</p>			

Itens para avaliação	Habilidades	Caso precise de adaptação, escreva a baixo:
Qual recurso é acessível para o aluno escrever?	<input type="checkbox"/> Lápis comum	
	<input type="checkbox"/> Lápis com diâmetro maior.	
	<input type="checkbox"/> Alfabeto móvel	
	<input type="checkbox"/> Figuras da alternativa para escrever.	
	Outro tipo de material. Especifique:	
	<input type="checkbox"/> Ele utiliza o computador para escrever.	

Item avaliativo	Alternativas	Contraste em relação à cor da letra e o fundo
Marque ao lado, o tamanho da fonte e o contraste em relação à escrita com o fundo da figura que deve ser impressa para o aluno. (marque a ideal para o aluno)	<input type="checkbox"/> tamanho - 12 <input type="checkbox"/> tamanho - 26	<input type="checkbox"/> Letra preta impressa na folha branca
	<input type="checkbox"/> tamanho - 18 <input type="checkbox"/> tamanho - 48	<input type="checkbox"/> Letra branca impressas na folha preta
	<input type="checkbox"/> Nenhum dos tamanhos acima. Especifique: _____	<input type="checkbox"/> Nenhum dos itens acima: Cor da letra: _____ Cor do fundo: _____
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Item para avaliação	Itens avaliativos	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma _____ Muita	Há alguma adaptação no computador?
Ele precisa de adaptação específica para ter acesso ao computador?	<input type="checkbox"/> Sim, no mouse	0 1 2 3 4	<input type="checkbox"/> Não, não há adaptação no computador. <input type="checkbox"/> Sim, há acionadores para substituir os comandos do teclado e/ou do mouse. <input type="checkbox"/> Sim, há colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador. <input type="checkbox"/> Sim, há adaptação na configuração de acessibilidade do computador <input type="checkbox"/> Sim, há outra adaptação. Especifique:
	<input type="checkbox"/> Sim, no teclado	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, na configuração de acessibilidade do computador (aumento da fonte, por exemplo)	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, em outras características. Quais:	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não precisa de adaptação no computador.	Não preencher	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Item para avaliação	Itens avaliativos	Para qual tipo de estímulo (marque mais de um se necessário)	Descreva outras informações necessárias:
Ele libera espasmos de tônus extensores na presença de estímulos-surpresa? Ex: no caso de acerto da atividade, o programa do computador ativa uma música, nesse momento, o aluno assusta e libera espasmos de tônus extensores.	<input type="checkbox"/> Sim, todo momento.	<input type="checkbox"/> Sonoro <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Outro: _____	_____ _____ _____ _____
	<input type="checkbox"/> Sim, mas só quando ele não é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer.		
	<input type="checkbox"/> Não, mas só quando ele é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer		
	<input type="checkbox"/> Não, ele não libera espasmos de tônus extensor na presença de estímulo surpresa	Não preencher	

Itens para avaliação	Alternativas	Especifique o modelo da borracha:	Caso precise de adaptação, escreva:
O aluno manuseia borracha?	<input type="checkbox"/> Qualquer modelo	<input type="checkbox"/> Modelo tradicional pequeno <input type="checkbox"/> Modelo tradicional grande	
	<input type="checkbox"/> Bastão		
	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> Retangular	
	<input type="checkbox"/> NÃO	Ideia para adaptação: _____	

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: Habilidade para entender os conceitos Aumentativo/diminutivo.	Materiais para avaliação: (25) Figuras que representem o aumentativo e o diminutivo
Estratégias para avaliação: Mostre figuras que representem um mesmo animal em tamanho grande e em tamanho pequeno e peça para o aluno identificar uma figura de cada vez. Repita a avaliação com outras espécies de animais para evitar o acerto por resposta aleatória.		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita	Outras informações:
O aluno identifica figura no diminutivo? Obs. Não necessita nomeá-las	<input type="checkbox"/> Sim.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, com ajuda.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O aluno identifica figura no aumentativo? Obs. Não necessita nomeá-las.	<input type="checkbox"/> Sim.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, com ajuda.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Descreva outras características avaliadas do aluno que o ASPA- PC não contemplou, inclusive em relação às estratégias de ensino.

<p>Requisitos: Avaliação 11: Sem restrição Avaliação 12: Falar oralmente</p>	<p>Objetivo para avaliação: Habilidade para identificar uma pessoa a partir da sua descrição Habilidade para descrever com ou sem a presença da pessoa</p>	<p>Materiais para avaliação: (13) Imagens de pessoas diferentes recortadas de uma revista</p>
<p>Estratégias para avaliação: Para avaliar se aluno identifica uma pessoa a partir de suas características, o avaliador descreverá uma pessoa a partir de suas características físicas e mostrará duas imagens para o aluno, uma correspondente com a descrição e a outra não, solicitando que o aluno identifique a pessoa que foi descrita. Para avaliar se aluno descreve uma pessoa ausente, o avaliador deverá solicitar que o aluno descreva a sua professora de classe. Para ambos os casos, o avaliador inicialmente, deixará o aluno falar sem ajuda. Caso ele tenha dificuldades, o avaliador poderá auxiliá-lo com perguntas, como, por exemplo, de que cor é o cabelo dela?</p>		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Orientações	Outras informações:
O aluno identifica uma imagem a partir do relato de características?	<input type="checkbox"/> Sim.	Se o aluno for não falante vá para a avaliação 13	
	<input type="checkbox"/> Não.	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas	
O aluno descreve alguém que está ausente ?	<input type="checkbox"/> Sim.	Continue com a avaliação 13	
	<input type="checkbox"/> Não.	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas	

<p>Requisitos: Identificar uma foto</p>	<p>Objetivo para avaliação: Habilidade para reconhecer pessoas da atualidade</p>	<p>Materiais para avaliação: (14) Imagens nítidas da presidenta Dilma e outras personalidades recortadas de uma revista</p>
<p>Estratégias para avaliação: Para aluno que oralizam: O avaliador deverá mostrar as imagens, uma de cada vez, e solicitar ao aluno que diga quem é a pessoa. Para alunos não falantes: O avaliador irá dar duas opções de respostas, uma correta e outra falsa e pedirá para o aluno indicar uma, por exemplo, o avaliador disponibiliza uma foto da presidenta Dilma e uma foto de mulher, e o avaliador pedirá para o aluno apontar quem é a presidenta.</p>		

Itens avaliativos	Nível avaliativo	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma \longrightarrow Muita
Reconhece personalidades atuais	<input type="checkbox"/> SIM	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> NÃO	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados
Caso necessite de adaptação, descreva:		
<p>Requisitos: Sem restrição</p>	<p>Objetivo para avaliação: Avaliar a habilidade para montar um “quebra-cabeça” Avaliar a habilidade para interpretar uma figura a partir da sua silhueta</p>	<p>Materiais para avaliação: (15) Quebra-cabeça com diferentes quantidades de peças (27) Quebra-cabeça com modelo (16) Jogo da silhueta</p>
<p>Estratégias para avaliação: Para os alunos cujas peças dos materiais não são acessíveis, o avaliador apresentará as peças sobre a mesa e pedirá para que o</p>		

aluno indique uma para que o avaliador a monte. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar.

Itens para Avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Como o aluno realiza a atividade?	Ele precisa do modelo da figura inteira para realizar a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
<p>O aluno monta um quebra-cabeça?</p> <p>Quebra-cabeça: jogo que consiste em combinar diferentes peças para com elas formar um todo, que pode ser uma figura.</p>	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça sem dificuldade.	() sozinho, com os membros superiores	() Não, ele não precisa de modelo.	0 1 2 3 4
	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça com até 4 peças.	Com auxílio do avaliador: () indicando com o membro superior () indicando pelo olhar	() Sim, há necessidade que o modelo permaneça na carteira no momento da atividade. () Sim, há necessidade de que ele visualize o modelo antes da realização da atividade.	
	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça com até 2 peças.	Outra maneira: Especifique: _____	() Sim, ele precisa de instruções para realizar a atividade. () Ele precisa de dicas verbais para realizar a atividade.	
	() Não, ele não faz essa atividade.	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas de alunos não alfabetizados		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Como o aluno realiza a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
<p>O aluno interpreta uma figura a partir da sua silhueta?</p>	() Sim	() sozinho, com os membros superiores	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não	Com auxílio do avaliador: () indicando com o membro superior () indicando pelo olhar () outra maneira. Especifique:	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Inferir uma informação a partir de um dado.	Materiais para avaliação: (17) Duas pessoas, uma com a expressão facial feliz e outra triste, recortadas de revista.
Estratégias para avaliação: Oralar a cena para o aluno e contextualizar. O avaliador deverá dizer que Paula (a personagem) está fazendo aniversário hoje, mas, sua amiga não lembrou. Em seguida, o avaliador irá apresentar duas imagens e perguntará quem é Paula e se houver possibilidade, o aluno deve ser questionado sobre o porquê da sua escolha. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear o material, esse deverá ser disponibilizado na mesa e indicado pelo aluno para o avaliador.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno infere uma informação a partir de um dado?	() Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	() Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Rimar	Materiais para avaliação: (18) Jogos de rima
Estratégias para avaliação: Disponibilizar as peças na carteira do aluno e escolher uma. Nomear a peça para o aluno. Em seguida, pedir para o aluno encontrar a outra peça cujo som da palavra rime com a primeira indicada. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear o material, esse deverá ser disponibilizado na mesa e indicado pelo aluno para o avaliador. Para alunos não falantes, o avaliador deverá primeiro, deixar o aluno escolher uma peça sem auxílio. Caso o aluno erre ou tenha muita dificuldade, o avaliador irá diminuir o número de peças para duas e dizer o nome delas oralmente. O avaliador poderá aumentar o número de peças para a escolha, caso o aluno consiga fazer com facilidade.		
Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno identifica palavras que rimam?	() Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	() Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação ou estratégia, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Montar uma sequência a partir da figura Habilidade para formar frase utilizando figura.	Materiais para avaliação: (19) Sequência lógica (20) Dominó de frases
Estratégias para avaliação: Disponibilizar as figuras na mesa e pedir para que o aluno monte uma sequência com as figuras disponíveis. Disponibilizar uma peça do dominó de frases e pedir para o aluno montar a frase com outra peça. Para ambas as atividades, se não houver habilidade motora para o aluno manusear o material, esse deverá ser disponibilizado na mesa e indicado pelo aluno para o avaliador colocá-las na sequência que ele desejar. No final, o avaliador deverá retomar a história já montada pelo aluno, relatando as cenas oralmente para que o aluno tenha a oportunidade de modificar a sequência, caso queira.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
O aluno monta a história com sequência de desenhos? Ex: Ao fornecer figuras sequenciais, por exemplo, um gato andando, um peixe na janela e o gato de barriga cheia, e é lido o texto referente às figuras mencionadas, ele as coloca na sequência correta?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		
O aluno completa a frase com a sentença que está faltando? Ex: O bebê está _____ .	<input type="checkbox"/> Sim, ele utiliza palavras	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Sim, ele utiliza figuras	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Reescrita de uma história a partir de figuras Habilidade para identificar elementos descritivos no texto	Materiais para avaliação: (21) Kit de livro de história
Estratégias para avaliação: Ler a história para o aluno de maneira clara e pedir para que ele reconte a história a partir das figuras. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear as figuras, essas deverão ser disponibilizadas na mesa e indicadas pelo aluno para o avaliador colocá-las na sequência que ele desejar. No final, o avaliador poderá retomar a história já montada pelo aluno, relatando as cenas oralmente para que o aluno tenha a oportunidade de modificar a sequência, caso queira. Se o aluno não oralizar e não for alfabetizado, as figuras devem ficar em cima da mesa para que ele monte a sequência da história. O nome do autor do livro, personagem e título devem ser apontados no próprio livro.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
Após a leitura de uma história, o aluno monta a história com sequência de desenhos?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
O aluno identifica os elementos descritivos do texto?	Sim. Indique: () Título () Autoria () Personagem	0 1 2 3 4
	Não. Indique: () Título () Autoria () Personagem	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Escrita do aluno Acessibilidade dos materiais pedagógicos: lápiz, borracha, caderno e computador	Materiais para avaliação: (8) Lápis tradicional e com o diâmetro maior (9) Diversos tipos de borrachas (10) Caderno do aluno. (6) Alfabeto móvel (22) Alfabeto silábico e Fichas impressas com pontuações (11) Computador (3) Suporte de madeira
Estratégias para avaliação: Oferecer diferentes tipos de materiais para a escrita para avaliar a acessibilidade dos recursos pedagógicos. De acordo com a avaliação anterior, o avaliador irá seguir com a avaliação a partir do uso do recurso mais acessível para a escrita do aluno. O avaliador solicitará que o aluno escreva palavras e em seguida frases utilizando as pontuações. Se o aluno fizer sem dificuldade o avaliador poderá seguir para a próxima avaliação, se houver dificuldade, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar (se houver a utilização de alfabeto móvel) ou escrever (se houver a utilização de lápis, computador) as famílias silábicas, o alfabeto e as vogais, até que ele identifique o nível de conhecimento do aluno. O avaliador deverá iniciar pela escrita do nome, em seguida pela escrita dos nomes dos seus amigos, depois, com palavras do cotidiano da sala, frases e textos, até que o avaliador identifique a habilidade do aluno. No momento da atividade, o avaliador deverá observar se o aluno tem dificuldade para realizar as atividades na posição horizontal, se o aluno apresentar essa atividade, o avaliador deverá realizar as atividades na posição vertical, com auxílio do suporte de madeira. O computador deverá ser o ultimo recurso utilizado para escrever.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque o nível correspondente ao aluno)	Opções		Ele deixa um espaço entre as palavras?
Como é a produção escrita do aluno? (independente se ele é escreve com lápis, computador ou figuras de comunicação alternativa)	() Ele escreve textos () Ele escreve frases () Ele escreve qualquer palavras () Ele escreve palavras do cotidiano da sala (ex. nome da escola, da professora, da atividade que está sendo trabalhada) () Ele escreve os nomes dos colegas de sala () Ele escreve seu próprio nome	() Letra bastão () Letra cursiva	() Letra maiúscula () Letra minúscula	() Sim, sem dificuldade () Sim, mas precisa ser lembrado () Não.
A produção escrita é de outra maneira. Descreva:				

Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com o ano do aluno:	Levando em consideração apenas o que foi ensinado para o aluno:	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	
<input type="checkbox"/> Maiúscula Inicial <input type="checkbox"/> Ponto final <input type="checkbox"/> Exclamação <input type="checkbox"/> Interrogação	Sabe usar sinais de pontuação?	Sim. Indique:	<input type="checkbox"/> Exclamação <input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências
		<input type="checkbox"/> Maiúscula Inicial <input type="checkbox"/> Ponto final	<input type="checkbox"/> Exclamação <input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências
		Não. Indique:	<input type="checkbox"/> Exclamação <input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências
		<input type="checkbox"/> Maiúscula Inicial <input type="checkbox"/> Ponto final	<input type="checkbox"/> Exclamação <input type="checkbox"/> Interrogação <input type="checkbox"/> Reticências

Como é a grafia do aluno?	A escrita está adequada às regras ortográficas? Ex: Ele não tem dificuldade com a escrita, pois escreve bem, tendo poucos erros ortográficos. <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Outras observações:
Independente se ele escreve com lápis, computador ou figuras de comunicação alternativa	<input type="checkbox"/> Para escrever, o aluno utiliza a sílaba inteira, mas há trocas silábicas. Ex: para escrever a palavra “gato”, pode haver a troca da sílaba “ga” por “ca”, ficando “cato”. Assinale as sílabas que frequentemente são trocadas por aluno: <input type="checkbox"/> “t/d” <input type="checkbox"/> “c/g” <input type="checkbox"/> “f/v” <input type="checkbox"/> “s/z” <input type="checkbox"/> “x / ch” <input type="checkbox"/> d/g” <input type="checkbox"/> “f/p” <input type="checkbox"/> “g/j” <input type="checkbox"/> “x/ch” <input type="checkbox"/> “s/ss/z” <input type="checkbox"/> “ç/c” <input type="checkbox"/> “p/b” <input type="checkbox"/> “q/d” <input type="checkbox"/> “u/n” Há outro tipo de troca? Escreva: _____	
A grafia é de outra maneira. Descreva		

Itens para avaliação	Habilidades	Caso precise de adaptação, escreva a baixo:
Qual recurso é acessível para o aluno escrever?	<input type="checkbox"/> Lápis comum	
	<input type="checkbox"/> Lápis com diâmetro maior.	
	<input type="checkbox"/> Alfabeto móvel	
	<input type="checkbox"/> Figuras da alternativa para escrever.	
	Outro tipo de material. Especifique: _____	
	<input type="checkbox"/> Ele utiliza o computador para escrever.	
Outras observações:		

Item para avaliação	Itens avaliativos	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma \longrightarrow Muita	Há alguma adaptação no computador?
Ele precisa de adaptação específica para ter acesso ao computador?	<input type="checkbox"/> Sim, no mouse	0 1 2 3 4	<input type="checkbox"/> Não, não há adaptação no computador. <input type="checkbox"/> Sim, há acionadores para substituir os comandos do teclado e/ou do mouse. <input type="checkbox"/> Sim, há colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador. <input type="checkbox"/> Sim, há adaptação na configuração de acessibilidade do computador <input type="checkbox"/> Sim, há outra adaptação. Especifique: _____
	<input type="checkbox"/> Sim, no teclado	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, na configuração de acessibilidade do computador (aumento da fonte, por exemplo)	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, em outras características. Quais:	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não precisa de adaptação no computador.	Não preencher	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Itens para avaliação	Habilidades	Outras informações:
O aluno tem dificuldade para ver a atividade na posição horizontal?	<input type="checkbox"/> Não.	
	<input type="checkbox"/> Sim	O suporte de madeira auxiliou o aluno? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Itens para avaliação	Alternativas	Especifique o modelo da borracha	Caso precise de adaptação, escreva a baixo:
O aluno manuseia borracha?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> Qualquer modelo	
		<input type="checkbox"/> Bastão	
		<input type="checkbox"/> Modelo tipo caneta	
<input type="checkbox"/> NÃO		Ideia para adaptação: _____	

Item para avaliação	Itens avaliativos	Para qual tipo de estímulo (marque mais de um se necessário)	Descreva outras informações necessárias:
Ele libera espasmos de tônus extensores na presença de estímulos-surpresa? Ex: no caso de acerto da atividade, o programa do computador ativa uma música, nesse momento, o aluno assusta e libera espasmos de tônus extensores.	<input type="checkbox"/> Sim, todo momento.	<input type="checkbox"/> Sonoro	
	<input type="checkbox"/> Sim, mas só quando ele não é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer.	<input type="checkbox"/> Visual	
	<input type="checkbox"/> Não, mas só quando ele é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer	<input type="checkbox"/> Outro: _____	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não libera espasmos de tônus extensor na presença de estímulo surpresa	Não preencher	

Item avaliativo	Alternativas	Contraste em relação à cor da letra e o fundo:
Marque ao lado, o tamanho da fonte e o contraste em relação à escrita com o fundo da figura que deve ser impressa para o aluno. (marque a ideal para o aluno)	<input type="checkbox"/> tamanho - 12	<input type="checkbox"/> Letra preta impressa na folha branca <input type="checkbox"/> Letra branca impressas na folha preta
	<input type="checkbox"/> tamanho - 18	
	<input type="checkbox"/> tamanho - 26	
	<input type="checkbox"/> tamanho - 48	<input type="checkbox"/> Nenhum dos itens acima: Cor da letra: _____ Cor do fundo: _____
	<input type="checkbox"/> Nenhum dos tamanhos acima. Especifique: _____	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Leitura do aluno Acessibilidade do tamanho letra e cor da fonte/fundo	Materiais para avaliação: (21) Livro (23) Frase impressa (24) Fichas com nome do aluno e dos colegas em diferentes tamanhos de impressão e fundo. (12) Palavra impressa fora do cotidiano do aluno e palavra impressa (do cotidiano do aluno) em diferentes tamanhos de impressão e fundo.		
Estratégias para avaliação: Para avaliar a leitura, o avaliador deverá iniciar pela escrita do nome, em seguida pela escrita dos nomes dos seus amigos, depois por palavras do cotidiano da sala, frases e textos, até que o avaliador identifique a habilidade do aluno. A avaliação da acessibilidade do tamanho da letra e o contraste do fundo é a última a ser avaliada. O avaliador deverá observar se a facilidade/dificuldade é na visualização e não na leitura, pois, nesse momento o objetivo é identificar se o aluno vê sem dificuldade a atividade. A avaliação deverá iniciar pela palavra impressa tamanho 12, cor preta com fundo branco. Se houver dificuldade de visualização, a avaliação deverá ser feita com a cor branca com fundo preto.				
Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Opções	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita	
Como é a leitura do aluno? (independente se ele é capaz de oralizar ou ler silenciosamente, o importante é saber se ele interpreta um texto escrito)	<input type="checkbox"/> Ele lê qualquer tipo de texto <input type="checkbox"/> Ele lê textos simples <input type="checkbox"/> Ele lê sentenças curtas. <input type="checkbox"/> Ele lê o seu próprio nome. <input type="checkbox"/> Ele reconhece nome dos colegas de sala <input type="checkbox"/> Ele reconhece palavras de uso frequente na sala <input type="checkbox"/> Ele lê palavras novas com sílabas conhecidas da sala <input type="checkbox"/> Ele não lê.	<input type="checkbox"/> Ele reconhece famílias silábicas. <input type="checkbox"/> Ele reconhece o alfabeto. <input type="checkbox"/> Ele reconhece vogais. <input type="checkbox"/> Ele reconhece as letras do seu próprio nome. <input type="checkbox"/> Ele reconhece as iniciais do seu próprio nome	<input type="checkbox"/> Letra bastão <input type="checkbox"/> Letra cursiva <input type="checkbox"/> Letra maiúscula <input type="checkbox"/> Letra minúscula	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material (indique uma possível adaptação no campo a seguir)
			Volte a avaliação número 1.	
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Conceito diminutivo/ aumentativo	Materiais para avaliação: (25) Fichas com nomes e figuras dos animais no diminutivo e no aumentativo.
Estratégias para avaliação: Para avaliar os conceitos: aumentativo e diminutivo: Disponibilizar as duas fichas com os nomes das figuras no aumentativo e no diminutivo e pedir para que o aluno coloque a figura correspondente. O aluno poderá indicar para o avaliador, caso haja dificuldade para manusear as figuras.		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita	Caso necessite de adaptação, descreva:
O aluno identifica figura no diminutivo?	<input type="checkbox"/> Sim.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, com ajuda.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O aluno identifica figura no aumentativo?	<input type="checkbox"/> Sim.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, com ajuda.	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Descreva outras características avaliadas do aluno que o material não contemplou, inclusive em relação às estratégias de ensino.

APÊNDICE D

CADERNO DE AVALIAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA ASPA-PC KIT II

3º ano do Ensino Fundamental I

Ambiente para avaliação: avaliação em uma sala individual com o aluno

Data da avaliação: ____/____/____

Nome do aluno: _____

Idade: _____

Ano do aluno: _____

Nome do professor: _____

Nome do avaliador (a): _____

Nome da escola: _____

Diagnóstico do aluno: _____

Outras observações: _____

Requisitos: Aluno falar oralmente Identificar uma foto	Objetivo para avaliação: Habilidade para descrever uma pessoa	Materiais para avaliação: (26) Imagem nítida de uma pessoa desconhecida do aluno recortada de uma revista
Estratégias para avaliação: Para avaliar se aluno descreve o que ele está vendo, o avaliador deverá mostrar a foto para o aluno e solicitar que ele a descreva. Para avaliar se aluno descreve uma pessoa ausente, o avaliador deverá solicitar a descrição da sua professora de classe. Para ambos os casos, o avaliador inicialmente, deixará o aluno falar sem ajuda. Caso ele tenha dificuldades, o avaliador poderá auxiliá-lo com perguntas, como, por exemplo, de que cor é o cabelo dela?		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Orientações	Outras informações:
O aluno descreve alguém que esteja sendo representado por foto?	<input type="checkbox"/> Sim.	_____	
	<input type="checkbox"/> Não.	Vá para a avaliação 2.	
O aluno descreve alguém que está ausente?	<input type="checkbox"/> Sim.	_____	
	<input type="checkbox"/> Não.	_____	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Identificar uma foto	Objetivo para avaliação: Habilidade para identificar uma pessoa a partir da sua descrição Habilidade para reconhecer pessoas da atualidade	Materiais para avaliação: (14) Imagem nítida de uma pessoa desconhecida do aluno e foto nítida da presidenta Dilma e outras personalidades atuais
Estratégias para avaliação: Para aluno que oralizam: Para avaliar se o aluno identifica uma pessoa a partir de suas características, o avaliador descreverá uma pessoa a partir de suas características físicas e mostrará duas fotos para o aluno, uma correspondente com a descrição e a outra não, solicitando que o aluno identifique a pessoa que foi descrita. Para avaliar se o aluno conhece personagens atuais, serão mostradas as fotos para que ele identifique.		

Para alunos não falantes:
O avaliador irá dar duas opções de respostas, uma correta e outra falsa e pedirá para o aluno indicar uma, por exemplo, o avaliador disponibiliza uma foto da presidenta Dilma e uma foto de mulher, e o avaliador pedirá para o aluno apontar quem é a presidenta.

Itens avaliativos	Nível avaliativo	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno identifica uma imagem a partir do relato de características?	() SIM	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() NÃO	
Reconhece personalidades atuais? (artistas de novela, por exemplo)	() SIM	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() NÃO	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

<p>Requisitos: Sem restrição</p>	<p>Objetivo para avaliação: Avaliar a habilidade para montar um “quebra-cabeça” Avaliar a habilidade para interpretar uma figura a partir da sua silhueta</p>	<p>Materiais para avaliação: (15) Quebra-cabeça com diferentes quantidades de peças (27) Quebra-cabeça com modelo (16) Jogo da silhueta</p>
<p>Orientações: Para os alunos cujo material não é acessível, o avaliador apresentará as peças sobre a mesa e pedir para que o aluno indique uma para que o avaliador o monte. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar.</p>		

Itens para Avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Como o aluno realiza a atividade?	Ele precisa do modelo da figura inteira para realizar a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno monta um “quebra-cabeça?” Quebra-cabeça: jogo que consiste em combinar diferentes peças para com elas formar um todo, que pode ser uma figura.	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça sem dificuldade.	() sozinho, com os membros superiores Com auxílio do avaliador:	() Não, ele não precisa de modelo. () Sim, há necessidade que o modelo permaneça na carteira no momento da atividade. () Sim, há necessidade de que ele visualize o modelo antes da realização da atividade. () Sim, ele precisa de instruções para realizar a atividade. () Ele precisa de dicas verbais para realizar a atividade.	0 1 2 3 4
	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça com até 4 peças.	() indicando com o membro superior		Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, ele consegue montar um quebra-cabeça com até 2 peças.	() indicando pelo olhar		
	() Não, ele não faz essa atividade.	Indicando de outra maneira: Especifique: _____		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Como o aluno realiza a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
O aluno interpreta uma figura a partir da sua silhueta?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar <input type="checkbox"/> outra maneira. Especifique: _____	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não		Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Interpretação de dados Montar história a partir da figura.	Materiais para avaliação: (28) kit com figura e descrição do animal (19) Sequencia lógica
Estratégias para avaliação: Inicialmente, o avaliador ler as descrições de um dos cartões e pedir para que a partir da descrição, o aluno encontre o animal correspondente. O aluno poderá indicar pelo olhar ou gesto. Em seguida, o avaliador deverá disponibilizar as figuras na mesa e pedir para que o aluno monte uma história com as figuras disponíveis. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear o material, esse deverá ser disponibilizado na mesa e indicado pelo aluno para o avaliador colocá-las na sequência que ele desejar. No final, o avaliador deverá retomar a história já montada pelo aluno, relatando as cenas oralmente para que o aluno tenha a oportunidade de modificar a sequência, caso queira.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
Ele interpreta as informações dadas pelo avaliador?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
O aluno monta uma história com sequência de desenhos? Ex: Ao fornecer figuras sequenciais, por exemplo, um gato andando, um peixe na janela e o gato de barriga cheia, e é lido o texto referente as figuras mencionadas, ele as coloca na sequência correta?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Inferir uma informação a partir de um dado.	Materiais para avaliação: (33) Fotos e desenhos com expressões faciais
Estratégias para avaliação: Disponibilizar a cena para o aluno e a contextualizar. O avaliador deverá dizer que Paula (a personagem) está fazendo aniversário hoje, mas, sua amiga não lembrou. Em seguida, o avaliador irá apresentar duas figuras, uma com a Paula feliz e outra triste e pedirá para o aluno indicar a resposta certa. Se o aluno apresentar dificuldade para identificar a expressão fácil com a figura, o avaliador deverá utilizar as fotos. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear o material, esse deverá ser disponibilizado na mesa e indicado pelo aluno para o avaliador.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno infere uma informação a partir de um dado?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade com figuras	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade com fotos	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Reescrita de uma história a partir de figuras Habilidade para identificar elementos descritivos no texto	Materiais para avaliação: (21) Kit com livro de história
Estratégias para avaliação: Ler a história para o aluno de maneira clara e pedir para que ele reconte a história a partir das figuras. Se não houver habilidade motora para o aluno manusear as figuras, essas deverão ser disponibilizadas na mesa e indicadas pelo aluno para o avaliador colocá-las na sequência que ele desejar. No final, o avaliador poderá retomar a história já montada pelo aluno, relatando as cenas oralmente para que o aluno tenha a oportunidade de modificar a sequência caso queira. Se o aluno não oralizar, as figuras devem ficar em cima da mesa para que ele monte a sequência da história; o nome do autor do livro, personagem e título devem ser apontados no próprio livro.		
Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
Após a leitura de uma história, o aluno monta a história com sequência de desenhos? Ex: Ao fornecer figuras sequenciais, por exemplo, um gato andando, um peixe na janela e o gato de barriga cheia, e é lido o texto referente as figuras mencionadas, ele as coloca na sequência correta?	<input type="checkbox"/> Sim, ele realiza essa atividade.	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique:
	<input type="checkbox"/> Sim, mas ele precisa de <u>fotos das cenas reais</u> , pois ele não reconhece desenhos.	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz essa atividade	Utilize o ASPA-PC KIT I
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita
O aluno identifica os elementos descritivos do texto?	Sim. Indique: () Título () Autoria () Personagem	0 1 2 3 4
	Não. Indique: () Título () Autoria () Personagem	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não
Caso necessite de adaptação, descreva:		
Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Conceito de palavras no diminutivo e no aumentativo Ordem alfabética Utilização do dicionário Acessibilidade do dicionário	Materiais para avaliação: (25) Fichas com nomes e figuras dos animais no diminutivo e no aumentativo. (29) Silhueta de uma tabela (30) Dicionário
Orientações: Para avaliar os conceitos: aumentativo e diminutivo: Disponibilizar as figuras no aumentativo e no diminutivo e pedir para que o aluno coloque a figura correspondente. O aluno poderá indicar para o avaliador, caso haja dificuldade para manusear as figuras. Para avaliar a ordem alfabética: disponibilizar as fichas com o nome das frutas e pedir para que o aluno coloque em ordem alfabética.		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita	Outras informações:
O aluno identifica figura no diminutivo?	() Sim, identifica e as nomeia	0 1 2 3 4	
	() Sim, identifica e não as nomeia () Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
O aluno identifica figura no aumentativo?	() Sim, identifica e as nomeia	0 1 2 3 4	
	() Sim, identifica e não as nomeia () Não.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
O aluno sabe colocar em ordem alfabética?	() Sim, sem dificuldade	0 1 2 3 4	
	() Sim, até uma determinada letra. Qual?	0 1 2 3 4	
	() Não, mas, sabe o que é ordem alfabética	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
	() Não, não tem o conceito sobre o que é ordem alfabética.		

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	O dicionário é acessível ao aluno?
O aluno sabe utilizar um dicionário?	() Sim	() Sim
	() Não	() Não
Caso necessite de outra adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrições	Objetivo para avaliação: Habilidade para reconhecer diferentes tipos de textos	Materiais para avaliação: (31) Material impresso
Orientações: O avaliador irá mostrar três opções de texto e pedirá para o aluno indicar um, sem que ele tenha que ler o conteúdo, apenas pela estrutura do texto. Para alunos que falam oralmente, após a indicação, o aluno deverá ser questionado o porquê da sua escolha.		

Observação:

NA PRIMEIRA COLUNA DEVEM SER MARCADOS APENAS OS TIPOS DE TEXTOS QUE FORAM TRABALHADOS EM SALA DE AULA COM O ALUNO. O CONTEÚDO NÃO TRABALHADO DEVE PERMANECER EM BRANCO.

Marque o conteúdo trabalhado em sala de aula	O aluno identifica a finalidade de um texto a partir da sua estrutura?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma \longrightarrow Muita	Caso necessite de adaptação, descreva:
() Receita	() Sim	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material	
	() Não.		
() Convite	() Sim	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material	
	() Não.		
() Instruções	() Sim	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material	
	() Não.		
() Entrevistas	() Sim	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material	
	() Não.		
() Notícias	() Sim	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material	
	() Não.		
Caso haja outro gênero em que o aluno teve dificuldade ou facilidade, especifique:			

Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Leitura do aluno 17. Acessibilidade do tamanho letra e cor da fonte/fundo	Materiais para avaliação: (21) Livro (23) Frase impressa (12) Material Impresso para acessibilidade cor fundo. (5) Fichas impressas com o nome do aluno e dos colegas de sala
Estratégias para avaliação: Para avaliar a leitura, o avaliador deverá iniciar pela escrita do nome do estudante, em seguida pela escrita dos nomes dos seus amigos, depois, por palavras do cotidiano da sala, frases e textos, até que o avaliador identifique a habilidade do aluno. A avaliação da acessibilidade do tamanho da letra e o contraste do fundo é a última a ser avaliada. O avaliador deverá observar se a facilidade/dificuldade é na visualização e não na leitura, pois, nesse momento o objetivo é identificar se o aluno vê sem dificuldade relacionada ao conteúdo da atividade. A avaliação deverá iniciar pela palavra impressa tamanho 12, cor preta com fundo branco. Se houver dificuldade de visualização, a avaliação deverá ser feita com a escrita branca em fundo preto.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Opções		Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita					
Como é a leitura do aluno? (independente se ele é capaz de oralizar ou ler silenciosamente, o importante é saber se ele interpreta um texto escrito)	() Ele lê qualquer tipo de texto	() Ele reconhece famílias silábicas.	() Letra bastão	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4
	0	1	2		3	4			
() Ele lê textos simples () Ele lê sentenças curtas. () Ele lê o seu próprio nome. () Ele reconhece nome dos colegas de sala () Ele reconhece palavras de uso frequente na sala () Ele lê palavras novas com sílabas conhecidas da sala	() Ele reconhece o alfabeto. () Ele reconhece vogais. () Ele reconhece as letras do seu próprio nome. () Ele reconhece as iniciais do seu próprio nome	() Letra cursiva	() Letra maiúscula () Letra minúscula	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material (indique uma possível adaptação no campo a seguir)					
	() Ele não lê.	Utilize o ASPA-PC KIT I							
Caso necessite de adaptação, descreva:									

Item avaliativo	Alternativas	Contraste em relação à cor da letra e o fundo:
Marque ao lado, o tamanho da fonte e o contraste em relação à escrita com o fundo da figura que deve ser impressa para o aluno. (marque a ideal para o aluno)	() tamanho - 12	() Letra preta impressa na folha branca () Letra branca impressas na folha preta
	() tamanho - 18	
	() tamanho - 26	
	() tamanho - 48	
	() Nenhum dos tamanhos acima. Especifique: _____	() Nenhum dos itens acima: Cor da letra: _____ Cor do fundo: _____
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Aluno alfabetizado.	Objetivo para avaliação: Escrita do aluno Acessibilidade dos materiais pedagógicos: lápis, borracha, caderno e computador	Materiais para avaliação: (8) Lápis tradicional e com o diâmetro maior (9) Diversos tipos de borrachas (10) Caderno do aluno. (6) Alfabeto móvel (11) Computador (3) Suporte de madeira
Orientações: Oferecer diferentes tipos de materiais para avaliar a acessibilidade na avaliação da escrita. Para alunos cujo lápis não é acessível, devem ser apresentadas em cima da mesa três ou quatro letras do alfabeto móvel. O avaliador solicitará que o aluno escreva palavras como o seu nome próprio e o de alguns amigos. Se o aluno fizer sem dificuldade o avaliador poderá seguir para a próxima avaliação, se houver dificuldade, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar (se houver a utilização de alfabeto móvel) ou escrever (se houver a utilização de lápis, computador) as famílias silábicas, o alfabeto e as vogais, até que ele identifique o nível de conhecimento do aluno. O avaliador deverá iniciar pela escrita do nome, em seguida pela escrita dos nomes dos seus amigos, depois por palavras do cotidiano da sala, frases e textos, até que o avaliador identifique a habilidade do aluno. No momento da atividade, o avaliador deverá observar se o aluno tem dificuldade para realizar as atividades na posição horizontal, se o aluno apresentar essa atividade, o avaliador deverá realizar as atividades na posição vertical, com auxílio do suporte de madeira. O computador deverá ser o último recurso utilizado para escrever.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque o nível correspondente ao aluno)	Opções		Ele deixa um espaço entre as palavras?
Como é a produção escrita do aluno? (independente se ele é escreve com lápis, computador ou figuras de comunicação alternativa)	<input type="checkbox"/> Ele escreve textos <input type="checkbox"/> Ele escreve frases <input type="checkbox"/> Ele escreve palavras	<input type="checkbox"/> Letra bastão <input type="checkbox"/> Letra cursiva	<input type="checkbox"/> Letra maiúscula <input type="checkbox"/> Letra minúscula	<input type="checkbox"/> Sim, sem dificuldade <input type="checkbox"/> Sim, mas precisa ser lembrado <input type="checkbox"/> Não.
	<input type="checkbox"/> Ele escreve palavras do cotidiano da sala (ex. nome da escola, da professora, da atividade que está sendo trabalhada)	Utilize o ASPA-PC KIT I		
	<input type="checkbox"/> Ele escreve os nomes dos colegas de sala			
	<input type="checkbox"/> Ele escreve seu próprio nome			
A escrita é de outra maneira. Descreva:				

Como é a grafia do aluno? Independente se ele escreve com lápis, computador ou figuras de comunicação alternativa	A escrita está adequada às regras ortográficas? Ex: Ele não tem dificuldade com a escrita, pois escreve bem, tendo poucos erros ortográficos. <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Outras observações:
	<input type="checkbox"/> Para escrever, o aluno utiliza a sílaba inteira, mas há trocas silábicas. Ex: para escrever a palavra "gato", pode haver a troca da sílaba "ga" por "ca", ficando "cato". Assinale as sílabas que frequentemente são trocadas por aluno: <input type="checkbox"/> "t/d" <input type="checkbox"/> "c/g" <input type="checkbox"/> "f/v" <input type="checkbox"/> "s/z" <input type="checkbox"/> "x / ch" <input type="checkbox"/> d/g" <input type="checkbox"/> "f/p" <input type="checkbox"/> "g/j" <input type="checkbox"/> "x/ch" <input type="checkbox"/> "s/ss/z" <input type="checkbox"/> "ç/c" <input type="checkbox"/> "p/b" <input type="checkbox"/> "q/d" <input type="checkbox"/> "u/n" Há outro tipo de troca? Escreva: _____	
A grafia é de outra maneira. Descreva		

Itens para avaliação	Habilidades	Caso precise de adaptação, escreva a baixo:
Qual recurso é acessível para o aluno escrever?	<input type="checkbox"/> Lápis comum	
	<input type="checkbox"/> Lápis com diâmetro maior.	
	<input type="checkbox"/> Alfabeto móvel	
	<input type="checkbox"/> Figuras da alternativa para escrever.	
	Outro tipo de material. Especifique: _____	
	<input type="checkbox"/> Ele utiliza o computador para escrever.	

Item para avaliação	Itens avaliativos	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma \longrightarrow Muita	Há alguma adaptação no computador?
Ele precisa de adaptação específica para ter acesso ao computador?	<input type="checkbox"/> Sim, no mouse	0 1 2 3 4	<input type="checkbox"/> Não, não há adaptação no computador. <input type="checkbox"/> Sim, há acionadores para substituir os comandos do teclado e/ou do mouse. <input type="checkbox"/> Sim, há colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador. <input type="checkbox"/> Sim, há adaptação na configuração de acessibilidade do computador <input type="checkbox"/> Sim, há outra adaptação. Especifique: _____
	<input type="checkbox"/> Sim, no teclado	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, na configuração de acessibilidade do computador (aumento da fonte, por exemplo)	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Sim, em outras características. Quais:	0 1 2 3 4	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não precisa de adaptação no computador.	Não preencher	

Caso necessite de adaptação, descreva:

Item para avaliação	Itens avaliativos	Para qual tipo de estímulo (marque mais de um se necessário)	Descreva outras informações necessárias:
Ele libera espasmos de tônus extensores na presença de estímulos-surpresa? Ex: no caso de acerto da atividade, o programa do computador ativa uma música, nesse momento, o aluno assusta e libera espasmos de tônus extensores.	<input type="checkbox"/> Sim, todo momento.	<input type="checkbox"/> Sonoro	
	<input type="checkbox"/> Sim, mas só quando ele não é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer.	<input type="checkbox"/> Visual	
	<input type="checkbox"/> Não, mas só quando ele é avisado previamente que o estímulo irá ocorrer	<input type="checkbox"/> Outro: _____ _____	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não libera espasmos de tônus extensor na presença de estímulo surpresa	Não preencher	

Itens para avaliação	Habilidades	Outras informações:
O aluno tem dificuldade para visualizar o recurso na posição horizontal?	<input type="checkbox"/> Não.	O suporte de madeira auxiliou o aluno? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Sim	
Caso necessite de outra adaptação, descreva:		

Itens para avaliação	Alternativas	Especifique o modelo da borracha		Caso precise de adaptação, escreva a baixo:
O aluno manuseia borracha?	() SIM	() Qualquer modelo () Bastão () Retangular	() Modelo tradicional pequeno () Modelo tradicional grande	
	() NÃO	Ideia para adaptação: _____		

Requisitos: Alfabetizado	Objetivo para avaliação: Gramática	Materiais para avaliação: (32) Textos impressos
Orientações: O avaliador irá mostrar trechos de textos e pedirá para o aluno identificar uma pontuação específica e a gramática avaliada nesta atividade. Para avaliar a separação de sílabas e a formação de frases, o avaliador irá disponibilizar (com base nas avaliações anteriores) o recurso mais acessível para o aluno escrever (lápis, computador, alfabeto móvel, etc).		

Observação:

NA PRIMEIRA COLUNA DEVEM SER MARCADOS APENAS OS TIPOS DE TEXTOS QUE FORAM TRABALHADOS EM SALA DE AULA COM O ALUNO. OS NÃO TRABALHADOS DEVEM PERMANECER EM BRANCO

Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com o ano do aluno:	Levando em consideração apenas o que foi ensinado para o aluno:	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	
() Maiúscula Inicial () Ponto final () Exclamação () Interrogação () Reticências	Sabe usar sinais de pontuação? —————→	Sim. Indique: () Maiúscula Inicial () Ponto final	() Exclamação () Interrogação () Reticências
		Não. Indique: () Maiúscula Inicial () Ponto final	() Exclamação () Interrogação () Reticências
() adjetivo simples () adjetivo composto () adjetivo primitivo () adjetivo derivado () adjetivo pátrio () adjetivo pátrio composto () locução adjetiva	Identifica adjetivo? —————→	Sim. Indique: () adjetivo simples () adjetivo composto () adjetivo primitivo	() adjetivo derivado () adjetivo pátrio () adjetivo pátrio composto () locução adjetiva
		Não. indique () adjetivo simples () adjetivo composto () adjetivo primitivo	() adjetivo derivado () adjetivo pátrio () adjetivo pátrio composto () locução adjetiva
() verbo de ação () verbo de estado () verbo fenômeno () verbos regulares () verbos irregulares () verbo de ligação	Identifica verbo? —————→	Sim. Indique: () verbo de ação () verbo de estado () verbo fenômeno	() verbo de ligação () verbos regulares () verbos irregulares
		Não. Indique: () verbo de ação () verbo de estado () verbo fenômeno	() verbo de ligação () verbos regulares () verbos irregulares
() predicado	Identifica o predicado? —————→	() Sim. () Não.	
() substantivo comum () substantivo próprio () substantivo concreto () substantivo abstrato () substantivo coletivo	Identifica o substantivo? —————→	Sim. Indique: () substantivo comum () substantivo próprio () substantivo concreto	() substantivo abstrato () substantivo coletivo () substantivo simples () substantivo composto

<input type="checkbox"/> substantivo simples <input type="checkbox"/> substantivo composto		Não. Indique: <input type="checkbox"/> substantivo comum <input type="checkbox"/> substantivo próprio <input type="checkbox"/> substantivo concreto	<input type="checkbox"/> substantivo abstrato <input type="checkbox"/> substantivo coletivo <input type="checkbox"/> substantivo simples <input type="checkbox"/> substantivo composto
---	--	--	---

Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com o ano do aluno:	Levando em consideração apenas o que foi ensinado para o aluno:	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	
<input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto <input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito	Identifica o sujeito na frase? —————→	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito
		Não. Indique: <input type="checkbox"/> sujeito determinado simples <input type="checkbox"/> sujeito determinado composto	<input type="checkbox"/> sujeito indeterminado <input type="checkbox"/> oração sem sujeito
<input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo <input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo	Identifica o pronome? —————→	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo	<input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo
		Não. Indique: <input type="checkbox"/> pessoal do caso reto <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo átono <input type="checkbox"/> pessoal do caso oblíquo tônico <input type="checkbox"/> pronome reflexivo <input type="checkbox"/> pronome de tratamento <input type="checkbox"/> pronome possessivo	<input type="checkbox"/> pronome demonstrativo <input type="checkbox"/> pronome indefinido <input type="checkbox"/> pronome relativo <input type="checkbox"/> pronome interrogativo <input type="checkbox"/> pronome substantivo <input type="checkbox"/> pronome adjetivo
Marque o conteúdo que já foi abordado de acordo com o ano do aluno: <input type="checkbox"/> ditongo <input type="checkbox"/> tritongo <input type="checkbox"/> hiato <input type="checkbox"/> dígrafo	O aluno identifica os encontros vocálicos? —————→	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> ditongo <input type="checkbox"/> tritongo	<input type="checkbox"/> hiato <input type="checkbox"/> dígrafo
		Não. Indique: <input type="checkbox"/> ditongo <input type="checkbox"/> tritongo	<input type="checkbox"/> hiato <input type="checkbox"/> dígrafo
<input type="checkbox"/> monossílabo <input type="checkbox"/> dissílabo <input type="checkbox"/> trissílabo <input type="checkbox"/> polissílabo	O aluno classifica as palavras quanto ao número de sílabas? —————→	Sim. Indique: <input type="checkbox"/> monossílabo <input type="checkbox"/> dissílabo	<input type="checkbox"/> trissílabo <input type="checkbox"/> polissílabo
		Não. Indique: <input type="checkbox"/> monossílabo <input type="checkbox"/> dissílabo	<input type="checkbox"/> trissílabo <input type="checkbox"/> polissílabo
<input type="checkbox"/> regras de concordância nominal	Elabora uma frase segundo as regras da concordância nominal?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.	
<input type="checkbox"/> regras da concordância verbal	Elabora uma frase segundo as regras da concordância verbal?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.	

APÊNDICE E

CADERNO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS Ambiente para avaliação: avaliação em uma sala individual com o aluno

REQUISITOS PARA USO

Este Caderno é para avaliar alunos não alfabetizados que não apresentaram uma ou mais habilidades específicas do Caderno de Português e/ou de Matemática. Antes da avaliação, discrimine, a seguir, a (s) habilidade (s) não apresentada (s) pelo aluno:

Caderno de Português	Caderno de Matemática
<input type="checkbox"/> Não reconheceu nenhum rótulo (objetivo número 1).	<input type="checkbox"/> Não ordenou os números (objetivo número 1).
<input type="checkbox"/> Não diferenciou palavra escrita de número ou figuras (objetivo número 2).	<input type="checkbox"/> Não escreveu nenhum número (objetivo número 3).
<input type="checkbox"/> Não reconheceu nenhuma letra (objetivo número 5).	<input type="checkbox"/> Não fez relação entre a quantidade e a representação numérica (objetivo número 4).
<input type="checkbox"/> Não reconheceu a pessoa da foto (objetivo número 11).	<input type="checkbox"/> Não localizou objetos no espaço, a partir de pontos de referência (objetivo número 6).
<input type="checkbox"/> Não montou o quebra-cabeça (objetivo número 14).	
<input type="checkbox"/> Não interpretou a figura a partir da silhueta (objetivo número 15).	

Data da avaliação: ____ / ____ / ____

Nome do aluno: _____ Idade: _____

Ano do aluno: _____

Nome do avaliador (a): _____

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: Avaliar se o aluno identifica a parte que falta da representação.	Materiais para avaliação: (1) Figuras/ objetos que faltam apenas uma parte
Estratégias para avaliação: Para os alunos cujo material não é acessível, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar.		

Itens para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)	Ele precisa do modelo da figura inteira para realizar a atividade?	Como o aluno realiza a atividade?
O aluno identifica a parte que falta da representação?	<input type="checkbox"/> Sim, ele consegue identificar o que falta na figura.	<input type="checkbox"/> Não, ele não precisa de modelo. <input type="checkbox"/> Sim, há necessidade que o modelo permaneça na carteira no momento da atividade. <input type="checkbox"/> Sim, há necessidade de que ele visualize o modelo antes da realização da atividade.	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar Outra maneira: Especifique: _____
	<input type="checkbox"/> Sim, ele precisa trabalhar com objetos em miniatura	<input type="checkbox"/> Sim, ele precisa de instruções para realizar a atividade. <input type="checkbox"/> Ele precisa de dicas verbais para realizar a atividade.	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade		
Caso haja a necessidade de adaptação, descreva:			

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: Avaliar se o aluno identifica expressão facial a partir de figuras ou fotos	Materiais para avaliação: (2) Fotos e desenhos de rostos com expressões faciais
Estratégias para avaliação: Para os alunos não oralizados, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma que poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar. O avaliador iniciará com as figuras, se o aluno identificar com facilidade, o avaliador deve ir para a avaliação número 3, caso o aluno realize com dificuldade, ele poderá avaliar com fotos.		

Item para avaliação	Opções	Especificações	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno interpreta expressões faciais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> fotos <input type="checkbox"/> desenho	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> fotos <input type="checkbox"/> desenho	Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Aluno não alfabetizado Avaliação número 4 e 5: Para aluno que fala oralmente	Objetivo para avaliação: Avaliar se o aluno identifica desenho, pares e figuras de um determinado conjunto. Avaliar se o aluno interpreta uma figura complexa Avaliar se o aluno tem o conceito de perto\longe	Materiais para avaliação: (3) Figuras/fotos/objetos com a mesma representação (4) Pares de figuras idênticas (5) Figuras com representação semelhante (6) Figura para avaliar conceito perto\longe (15) Figura para avaliar foto complexa
Estratégias para avaliação: Para os alunos não oralizados, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar. No momento da atividade, o avaliador deverá observar se o aluno tem dificuldade para realizar as atividades na posição horizontal. Caso o aluno apresente essa dificuldade, o avaliador deverá avaliar a acessibilidade do suporte de madeira, disponibilizando as atividades na posição vertical.		

Item avaliativo	Alternativas	Outras informações:
O aluno interpreta figuras? Por exemplo, se for mostrada uma figura de cachorro ele sabe identificar que é um cachorro?	Sim <input type="checkbox"/> figuras branco e preto <input type="checkbox"/> figuras coloridas	Continue a avaliação de número 6.
	Não <input type="checkbox"/> figuras branco e preto <input type="checkbox"/> figuras coloridas	
Ele identifica pares idênticos? Entre várias figuras ele consegue identificar o par.	Sim <input type="checkbox"/> com figuras <input type="checkbox"/> com fotos <input type="checkbox"/> com miniatura	
	Não	

	<input type="checkbox"/> com figuras <input type="checkbox"/> com fotos <input type="checkbox"/> com miniatura	
Ele identifica representações semelhantes? Entre várias figuras, ele consegue identificar que todos são gatos, por exemplo, em fotos e em desenhos.	Sim <input type="checkbox"/> com figuras <input type="checkbox"/> com fotos <input type="checkbox"/> com miniatura Não <input type="checkbox"/> com figuras <input type="checkbox"/> com fotos <input type="checkbox"/> com miniatura	
O aluno interpreta uma figura que representa os conceitos perto e longe?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade <input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	
O aluno interpreta uma figura complexa?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade <input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	
Caso haja necessidade de adaptação, indique:		

Requisitos: Aluno não alfabetizado	Objetivo para avaliação: 6. Avaliar se o aluno discrimina objetos do cotidiano 7. Avaliar se o aluno identifica cores	Materiais para avaliação: (7) Faca, colher e garfo. (8) Fotos dos respectivos objetos com fundo branco e preto. (9) Ficha para avaliar as cores (10) Carrinhos para avaliar as cores
Estratégias para avaliação: Para os alunos não oralizados, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma que poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar. O avaliador iniciará com as fotos, se o aluno identificar sem dificuldade, o avaliador poderá passar para a próxima avaliação e não realizar a avaliação com os objetos. Para avaliar a identificação das cores, o avaliador iniciará com o uso da ficha, se não houver interesse do aluno, o avaliador avaliará utilizando os carrinhos.		

Habilidade avaliada	Opções	Outras observações:
O aluno identificou as fotos?	<input type="checkbox"/> Sim	Houve diferença entre os diferentes fundos? <input type="checkbox"/> Sim. Ele teve mais facilidade com o fundo de cor: _____
	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não. Não houve diferença entre usar a foto com fundo branco ou preto.
O aluno identificou os objetos?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	
Outras observações:		

Item avaliativo	Alternativas	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno discrimina cores?		<input type="checkbox"/> Sim, identifica as cores.	0 1 2 3 4 →
		<input type="checkbox"/> Sim, cores específicas. Identifique: _____	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> Não, ele é deficiente visual ou baixa visão	Não preencher
		<input type="checkbox"/> Ele enxerga, mas não discrimina cores diferentes.	

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SENSORIAIS

A seguir, serão avaliadas habilidades específicas relacionadas ao:
Olfato, paladar, audição, tato e sensibilidade térmica.

Essas avaliações deverão ser consideradas caso o avaliador julgue serem necessárias para complementar as avaliações anteriores de acordo com as especificidades de cada aluno.

Item avaliativo	Especificidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente				
		Nenhuma				Muita
O aluno discrimina odores? (olfato)	<input type="checkbox"/> Sim, qualquer tipo de odores	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, determinados odores. Especifique: _____	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Não discrimina	Não preencher				
O aluno discrimina gosto? (paladar)	<input type="checkbox"/> Sim, qualquer tipo de alimento (desde que ele conheça)	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, os alimentos doces.	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, os alimentos salgados.	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, os alimentos azedos.	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Outro tipo de alimento. Especifique: _____	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não faz discriminação pelo gosto	Não preencher				
O aluno distingue sons? (audição) Ex: ele percebe uma música tocando quando há outros estímulos auditivos, como, por exemplo, pessoas conversando.	<input type="checkbox"/> Sim, qualquer tipo de som.	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Sim, determinados sons, descreva-os: _____	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Não, ele escuta os sons, mas não os distingue	Não preencher				
	<input type="checkbox"/> Não, ele não escuta, pois ele é deficiente auditivo	Não preencher				
O aluno discrimina o objeto mais pesado do objeto mais leve?	<input type="checkbox"/> Sim, ele percebe a diferença de peso	0	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/> Não, ele não percebe a diferença de peso.	Não preencher				
OUTRAS INFORMAÇÕES:						

Item avaliativo	Habilidades	O aluno nomeia ou escolhe o tipo de superfície através do tato?		O aluno discrimina o tipo de superfície pelo tato?		O aluno reage de alguma maneira quando em contato com essa superfície?		Como é a reação do aluno?
		<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	
	Superfícies lisas	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
	Superfícies onduladas	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície

Como o aluno reage ao contato com determinadas superfícies?	Superfícies peludas	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não fala oralmente	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
	Superfícies gelatinosas.	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não fala oralmente	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
	Superfícies ásperas	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não fala oralmente	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
	Outro tipo de superfície. Especifique: _____	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não fala oralmente	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície

Sugestão para avaliação: usar a (11) caixa sensorial e objetos do dia a dia do aluno, como lápis, borracha, colher.

Restrição: observar se há possibilidades físicas para o aluno realizar a atividade

Item avaliativo	Alternativas	Outras informações:
O aluno reconhece objetos pelo tato?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	
	<input type="checkbox"/> Não há como avaliar devido a falta de acessibilidade do recurso	

Atenção! Ter cuidado para não machucar o aluno com as temperaturas.

Sugestão para avaliação: usar garrafas pets para colocar os líquidos com diferentes temperaturas para o aluno tocar.

Item avaliativo	Habilidades	O aluno nomeia o tipo de temperatura?		O aluno reage de alguma maneira quando em contato com essa temperatura?		Como é a reação do aluno?
Como o aluno reage ao contato com determinadas temperaturas?	Temperatura fria	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
	Temperatura quente	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Ele se recusa a tocar nessa superfície
Outras informações:						

AValiação das Habilidades Específicas de Matemática

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: 1. Avaliar se o aluno separa objetos seguindo algum critério 2. Avaliar se o aluno identifica o par	Materiais para avaliação: (12) Miniatura de frutas (10) Miniatura de carros
Estratégias para avaliação: O aluno cujos materiais não são acessíveis poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar para o objeto que ele quer e o avaliador deverá separar para ele. O avaliador sempre deve estar atento à indicação do aluno e dar tempo suficiente para o aluno realizar a atividade.		

Item avaliativo	Habilidades	Como o aluno realiza a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma _____ Muita →
-----------------	-------------	-----------------------------------	---

O aluno separa objetos seguindo qual critério? Por exemplo: ordenar peças de acordo com o seu tamanho.	<input type="checkbox"/> separou em tipos diferentes de frutas	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material (indique uma possível adaptação no campo a seguir)
	<input type="checkbox"/> separou em grupos de frutas iguais	<input type="checkbox"/> indicando com o membro superior	
	<input type="checkbox"/> separou por cores iguais	<input type="checkbox"/> indicando pelo olhar	
	Separou seguindo outro critério. Qual: <input type="checkbox"/> Não, o aluno não realizou essa atividade.	Outra maneira: Especifique: _____	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Item avaliativo	Habilidade	Se há dificuldade, indique:	Outras observações:
O aluno encontrou o par?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	
	<input type="checkbox"/> Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: 3. Avaliar se o aluno identifica o que é maior/menor 4. Avaliar se o aluno identifica o que tem mais e o que tem menos.	Materiais para avaliação: (10) Miniatura de Carros (13) Palitos de sorvete	
Estratégias para avaliação: Para os alunos não oralizados cujo material não é acessível, o avaliador apresentará sempre duas opções para que o aluno indique uma. O aluno poderá indicar com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar. O avaliador deverá separar duas quantidades diferentes utilizando os palitos de maneira e questionará o aluno qual tem mais. Se o aluno não realizar a atividade (por dificuldade de concentração) o avaliador deverá realizar a atividade novamente utilizando os carros em miniaturas.			
Itens para avaliação	Habilidades	Nível de habilidade	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno reconhece os conceitos maior/menor?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?	
O aluno reconhece os conceitos mais/menos?	<input type="checkbox"/> Não sei, precisa ser avaliado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Não	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?	
	<input type="checkbox"/> Não sei, precisa ser avaliado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Outras informações:			

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: 5. Noções de lateralidade	Materiais para avaliação: (14) Croqui de estacionamento (10) Miniatura de carros
Estratégias para avaliação: Para os alunos cujos materiais não são acessíveis, o avaliador posicionará o carro em um determinado lugar e perguntará o que está na frente do carro e pedirá para o aluno indicar qual é a resposta correta quando o avaliador indicar, seja com ato motor, olhar ou outra maneira que ele utilize para se comunicar.		

Item avaliativo	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita \longrightarrow
O aluno tem noção de lateralidade?	Sim () direita () na frente () esquerda () atrás	0 1 2 3 4
	Não () direita () na frente () esquerda () atrás	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não
Outras informações:		

APÊNDICE F

CADERNO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ASPA-PC KIT I e ASPA-PC KIT II

PREENCHIMENTO DIRETO PELO AVALIADOR

Data da avaliação: ____ / ____ / ____

Nome do aluno: _____

Nome do avaliador (a): _____

Outras observações:

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO

O preenchimento do Caderno para informações iniciais e a avaliação da área da Língua Portuguesa irão fornecer conhecimento suficiente para o avaliador preencher este Caderno de habilidades comunicativas. Por isso, para preencher este Caderno, o aluno não necessita estar presente.

CARACTERÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO DO ALUNO

Item para avaliação	Alternativas	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)
Como é a comunicação do aluno?	O aluno tem uma comunicação sistematizada.	() O aluno se comunica com a fala (linguagem oral).
		() Fala oralmente, sem auxílio.
		() Fala e usa gestos como auxílio para ser entendido . Ex: Fala usando expressões faciais, gestos com as mãos.
		() Fala, usa gestos e tem ajuda de figuras para que seja entendido . Ex: Fala e usa a prancha de comunicação alternativa para auxiliar.
		() Fala e utiliza outro tipo de auxílio para se comunicar. Identifique: _____
	() O aluno se comunica com recursos de comunicação alternativa.	() Sim, o aluno comunica-se com de figuras.
		() Sim, o aluno utiliza figuras e fotos para a comunicação.
		() Sim, o aluno utiliza figuras, fotos e objetos para a comunicação.
		() Sim, o aluno utiliza gestos para se comunicar. Ex: Ele utiliza gestos manuais e corporais, por exemplo, para dizer que “gosta de alguma coisa” ele balança a cabeça como sinal de “sim” ou faz o gesto com a mão.
		() O aluno utiliza Libras para se comunicar.
O aluno não tem uma comunicação sistemática	O aluno comunica quando quer dizer sim ou não?	() O aluno utiliza movimento da mão para se comunicar. Qual: _____
		() O aluno utiliza expressões faciais para se comunicar. Qual: _____
		() Não, o aluno se comunica de outra maneira. Identifique:
		() Sim. O aluno utiliza várias expressões faciais para se comunicar. Ex: Ele “pisca os olhos com frequência”, faz “caretas”, ou “mexe as sobrancelhas” para indicar “sim ou não”.
		() Sim. De outra maneira. Indique: _____
		() Não. Ele não se comunica.

		<p>O aluno escolhe entre as opções dadas, o que ele quer? Ex.: mostradas duas figuras, ele consegue indicar uma que ele queira escolher?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim. O aluno utiliza várias expressões faciais para se comunicar. Ex: Ele “pisca os olhos com frequência”, faz “caretas”, ou “mexe as sobrancelhas” para indicar “sim ou não”.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. De outra maneira. Indique: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não. Ele não se comunica.</p>
<p>Outras informações:</p>			

Item para avaliação	Habilidades (marque apenas o nível correspondente ao aluno)
O aluno é entendido quando se comunica?	<input type="checkbox"/> Sim, em todas as situações.
	<input type="checkbox"/> Sim, em quase todas as ocasiões. Ex: ele só não é entendido quando quer contar algum acontecimento que necessita de palavras/gestos/figuras que ele não usa cotidianamente.
	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno é entendido apenas quando quer dizer SIM ou NÃO.
	<input type="checkbox"/> Sim, ele só é entendido em outras situações. Identifique-as: _____
	<input type="checkbox"/> Não, ele nunca é entendido quando se comunica
O aluno ouve com atenção quando há uma pessoa falando?	<input type="checkbox"/> Sim, em todas as situações.
	<input type="checkbox"/> Sim, em quase todas as ocasiões. Identifique as situações em que há dificuldade:
	<input type="checkbox"/> Não, ele não mantém a atenção quando outra pessoa está falando
O aluno opina de maneira clara sobre algum assunto?	<input type="checkbox"/> Sim, em todas as situações.
	<input type="checkbox"/> Sim, em quase todas as ocasiões. Identifique as situações em que há dificuldade:
	<input type="checkbox"/> Não, ele não consegue opinar sobre nenhum assunto.
Outras informações:	

Item para avaliação	Alternativas			Nível de dificuldade: circule o número correspondente					
				Nenhuma → Muita					
O aluno produz frases usando os tempos verbais?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	SIM. Quais:						
				<input type="checkbox"/> Passado	0	1	2	3	4
				<input type="checkbox"/> Presente	0	1	2	3	4
				<input type="checkbox"/> Futuro	0	1	2	3	4

REGRAS GERAIS PARA COMUNICAÇÃO:

Item avaliativo	Opções		Nível de dificuldade: circule o número correspondente				
			Nenhuma → Muita				
O aluno faz trocas de turno no momento da conversa? Ex: O aluno mantém um diálogo com outra pessoa, em situações de pergunta e resposta, por exemplo: Pessoa - Bom dia! Aluno - Bom dia! Pessoa - Como você está? Aluno - Estou bem, obrigado .	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	0	1	2	3	4
O aluno inicia uma conversa? Ex: Ele tem a iniciativa de perguntar alguma coisa ou fazer um comentário?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	0	1	2	3	4
Outras informações:							

RELATO DE FATOS EM DIFERENTES TEMPOS VERBAIS (COM O USO DA FALA ORAL, COM RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA OU OUTRO TIPO DE COMUNICAÇÃO FUNCIONAL)

Item avaliativo	Alternativas	Nível de dificuldade: circule o número que segue: Nenhuma → Muita	Descreva como ele faz a atividade:
Relata acontecimentos PESSOAIS em diferentes tempos verbais? Ex: Ele relata algum passeio que ocorreu (passado), ou que irá acontecer (futuro) ou que é sócio de algum clube (presente)?	SIM. Especifique: <input type="checkbox"/> Presente. <input type="checkbox"/> Presente + Passado. <input type="checkbox"/> Presente+ Futuro. <input type="checkbox"/> Presente + Passado + Futuro <input type="checkbox"/> NÃO	 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 Não preencher	
Relata acontecimento em diferentes tempos verbais com TERCEIROS . Ex: Ele relata algum fato que aconteceu com outra pessoa (passado), ou que irá acontecer (futuro) ou que alguém é sócio de algum clube (presente).	SIM. Especifique: <input type="checkbox"/> Presente. <input type="checkbox"/> Presente + Passado. <input type="checkbox"/> Presente+ Futuro. <input type="checkbox"/> Presente + Passado + Futuro <input type="checkbox"/> NÃO	 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 Não preencher	
Outras informações:			

CAPACIDADE EM COMPREENDER FATOS HISTÓRICOS, ATUAIS E FUTUROS:

Itens avaliativos	Nível avaliativo		Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma → Muita	Descreva como ele faz a atividade:
Entende fatos acontecidos no PASSADO ? Ex: Ele entende que um determinado acontecimento já aconteceu? Exemplo, uma festa de aniversário, uma história ou acontecimentos históricos.	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	0 1 2 3 4	
Entende fatos que estão ocorrendo no PRESENTE ?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	0 1 2 3 4	
Entende fatos que acontecerão no FUTURO ? Ex: Ele entende que um acontecimento no futuro é algo que irá acontecer nas próximas horas, dias ou anos.	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	0 1 2 3 4	

OUTRAS OBSERVAÇÕES SOBRE A HABILIDADE COMUNICATIVA DO ALUNO

APÊNDICE G

CADERNO DE AVALIAÇÃO MATEMÁTICA ASPA-PC KIT 1

Alunos matriculados no 1º ou no 2º ano

Ensino Fundamental I

Ambiente para avaliação: avaliação em uma sala individual com o aluno

Data da avaliação: ____ / ____ / ____

Nome do aluno: _____

Idade: _____

Ano do aluno: _____

Nome do professor: _____

Nome do avaliador (a): _____

Nome da escola: _____

Diagnóstico do aluno: _____

Outras observações:

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para sequenciar os números Habilidade para identificar números Habilidade para escrever os números	Materiais para avaliação: (1) Números de madeira
Estratégias para avaliação: Para avaliar os alunos que conseguem manipular o material. O avaliador irá disponibilizar os números na mesa e pedirá para o aluno colocar na ordem correta, até o número que o aluno sabe. A partir dessa informação, o avaliador irá pedir para o aluno montar com o material de madeira os números que o avaliador pedir (aleatoriamente) até o número que o aluno identificou anteriormente. Para avaliar o aluno cujo material não é acessível. O avaliador irá apresentar os números na mesa e pedirá para o aluno indicá-los na ordem correta, até o número que o aluno sabe. A partir dessa informação, o avaliador irá disponibilizar alguns números na mesa e pedirá para o aluno indicar os números que o avaliador pedir (aleatoriamente) até o número que o aluno identificou anteriormente.		

Item avaliativo	Habilidades	Identifique a dificuldade
O aluno consegue sequenciar os números?	() Sim, até o indicado para o ano em que ele está () Sim, até o número _____	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados	
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Item avaliativo	Habilidades		Identifique a dificuldade
<p>O aluno escreve números?</p> <p>Entende-se o ato de escrever com lápis ou montando o número com as peças de madeira.</p>	<p>Sim:</p> <p>() Unidade. Até o número: _____</p> <p>() Dezena. Até o número: _____</p> <p>() Centena. Até o número: _____</p>		<p>Se há dificuldade, indique:</p> <p>() dificuldade quanto ao conteúdo</p> <p>() dificuldade ao acesso do material</p>
	<p>Não</p> <p>() nenhum número</p>	<p>Não preencher</p>	<p>Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas para alunos não alfabetizados</p>
	<p>() Não escreve números com dezena</p>	<p>Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?</p> <p>() Sim () Não</p>	<p>Se há dificuldade, indique:</p> <p>() dificuldade quanto ao conteúdo</p>
	<p>() Não escreve números com centena</p>	<p>() Sim () Não</p>	<p>() dificuldade ao acesso do material</p>
<p>Caso necessite de adaptação, descreva:</p>			

<p>Requisitos:</p> <p>Sem restrição</p>	<p>Objetivo para avaliação:</p> <p>Habilidade para fazer a correspondência entre a quantidade de objetos com a representação numérica</p>	<p>Materiais para avaliação:</p> <p>(1) Números madeira</p> <p>(2) Palito de sorvete</p> <p>(3) Material dourado</p>
<p>Estratégias para avaliação:</p> <p>Para avaliar os alunos que conseguem manipular o material, o avaliador irá apresentar um determinado número por vez e pedirá para o aluno separar a quantidade representada pelo número utilizando o palito de sorvete ou as peças do material dourado (o material que for mais acessível ao aluno) até o número que o aluno conseguir. Posteriormente, o avaliador, com base nessa avaliação, irá separar uma quantidade de material por vez para que o aluno identifique quanto tem na quantidade indicada.</p> <p>Para avaliar o aluno cujo material não é acessível. O avaliador irá apresentar um determinado número por vez e pedirá para o aluno ir indicando a quantidade de palitos de sorvete ou de peças do material dourado (o material que for mais prático para o avaliador) que ele quer que o avaliador separe (até a quantidade desejada por ele). Posteriormente, o avaliador, irá separar uma quantidade de material por vez e disponibilizará três números de madeira, sendo um com o resultado e dois com números aleatórios para que o aluno indique o correto.</p>		

Item avaliativo	Habilidades	Marque o material concreto utilizado para a avaliação	O material é acessível ao aluno?	Qual adaptação será necessária?
<p>O aluno faz correspondência entre a quantidade de objetos com a representação numérica?</p>	<p>() Sim, ele faz correspondência entre a quantidade de objetos com a representação numérica.</p>	<p>() palito de sorvete</p> <p>() peças do material concreto</p>	<p>() Sim () Não</p> <p style="text-align: center;">→</p>	<p>() Em relação ao material concreto</p>
	<p>() Sim, até o número específico. Especifique:</p> <p>_____</p>			<p>() Em relação à estratégia da ensino</p>
	<p>() Não, ele não faz relação entre a quantidade e a representação numérica.</p>			<p>Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas de alunos não alfabetizados</p>
<p>Caso necessite de adaptação, descreva:</p>				

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para fazer resolver situações-problemas	Materiais para avaliação: (1) Número de madeira (3) Material dourado (2) Palito de sorvete
Estratégias para avaliação: Primeiro o avaliador irá optar, com base nas avaliações anteriores, qual o material é mais acessível ao aluno, entre as peças do material dourado e o palito de sorvete. Esses materiais deverão ficar disponíveis na mesa, para o aluno utilizar, caso necessite. Para avaliar os alunos que conseguem manipular o material, o avaliador irá apresentar uma situação problema envolvendo as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) para o aluno resolver. Para avaliar alunos cujo material não é acessível, o avaliador irá apresentar uma situação problema envolvendo as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) para o aluno resolver. Além disso, o avaliador deverá disponibilizar três números, dois com resultados falsos e um com o resultado da conta para o aluno indicar o resultado encontrado.		

Item avaliativo	Habilidades	Precisa de material concreto para realizar atividades?	Se há dificuldade, indique:
O aluno resolve situações-problema utilizando a adição ?	() Sim, resolve situações-problema indicadas para o seu ano.	()SIM ()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	()SIM ()NÃO	
	() Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
O aluno resolve situações-problema utilizando a subtração ?	() Sim, resolve situações-problema indicadas para o seu ano.	()SIM ()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	()SIM ()NÃO	
	() Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			
O aluno resolve situações-problema utilizando a divisão?	() Sim, resolve situações-problema indicadas para o seu ano.	()SIM ()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	()SIM ()NÃO	
	() Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
O aluno resolve situações-problema utilizando a multiplicação?	() Sim, resolve situações-problema indicadas para o seu ano.	()SIM ()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	()SIM ()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	()SIM ()NÃO	

	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para localizar objetos no espaço, a partir de pontos de referência. Habilidade para movimentar objetos no espaço, a partir de pontos de referência.	Materiais para avaliação: (13) Croqui de um estacionamento (4) Suporte de madeira (se necessário) (5) Miniatura de Carros
Estratégias para avaliação: Primeiro o avaliador pedirá para o aluno encontrar um lugar específico utilizando as referências: na frente, atrás, em cima, embaixo e posteriormente, o aluno deverá manipular o carro de acordo com as instruções do avaliador. Para avaliar alunos cujo carro não é acessível, o avaliador irá dar as instruções da atividade e irá manipular o carro pelo aluno, sempre perguntando, indique (com gesto, olhar ou ato de apontar) onde você quer que eu pare o carro.		
Observação: os carrinhos deverão ser mostrados para o aluno só no momento de realizar a segunda atividade.		

Item avaliativo	Habilidades	Como o aluno realiza a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno localiza objetos no espaço, com base em pontos de referência?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar Outra maneira: Especifique: _____	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, mas apenas em algumas posições. Descreva:		
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Utilize o Caderno para avaliação de habilidades específicas de alunos não alfabetizados	
O aluno movimentar objetos no espaço, com base em pontos de referência?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar Outra maneira: Especifique: _____	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material (indique uma possível adaptação no campo a seguir)
	<input type="checkbox"/> Sim, mas apenas em algumas posições. Descreva:		
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: O aluno deverá ou falar oralmente ou ler	Objetivo para avaliação: Habilidade em relação à data	Materiais para avaliação: (8) Placa com os nomes dos dias da semana (9) Calendário mensal (10) Calendário anual
Estratégias para avaliação: Para alunos que falam oralmente, o avaliador deverá perguntar qual a “data de hoje”, perguntando sobre o dia da semana, o mês e o ano. Em seguida o avaliador perguntará quais são os meses do ano, quais são os dias da semana e, por fim, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar uma data específica com o uso do calendário, utilizando o calendário anual, se o aluno tiver facilidade com as datas, ou o mensal, se o aluno tiver dificuldade com o conteúdo. Para alunos não falantes, o avaliador deverá perguntar qual a “data de hoje” disponibilizando os dias da semana em cima da carteira para o aluno apontar. Em seguida, o avaliador pedirá para o aluno colocar em ordem os dias da semana, depois, os nomes com os meses do ano. Por ultimo, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar uma data específica com o uso do calendário, utilizando o calendário anual, se o aluno tiver facilidade com as datas, ou o mensal, se o aluno tiver dificuldade com o conteúdo.		

Item avaliativo	Habilidades	Qual material foi utilizado na avaliação do aluno	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita 0 1 2 3 4
Ele identificou a data do dia da avaliação?	Sim () Nome do dia da semana (2ª feira, 3ª feira...) () O dia da semana em número (dia um, dois...) () Mês () Ano	() placa com nome dos dias da semana () calendário mensal	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	Não () Nome do dia da semana (2ª feira, 3ª feira...) () O dia da semana em número (dia um, dois...) () Mês () Ano	() calendário anual () não utilizou material	
O que ele identifica?	() Sabe todos os meses do ano () Sabe alguns meses do ano. () Sabe todos os dias da semana () Sabe apenas alguns dias da semana.	() placa com nome dos dias da semana () calendário mensal () calendário anual	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, ele não manipula o calendário sem ajuda.		
Ele identifica uma data específica no calendário?	() Sim	() calendário mensal () calendário anual	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para reconhecer as formas geométricas	Materiais para avaliação: (6) Blocos lógicos geométricos
Estratégias para avaliação: O avaliador irá disponibilizar as peças do bloco lógico em cima da carteira e pedirá para o aluno identificar o círculo, o quadrado e o retângulo.		

Item avaliativo	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno identifica os formatos geométricos?	Sim <input type="checkbox"/> círculo <input type="checkbox"/> quadrado <input type="checkbox"/> retângulo	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique:
	Não <input type="checkbox"/> círculo <input type="checkbox"/> quadrado <input type="checkbox"/> retângulo	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para reconhecer cédulas e moedas do Brasil	Materiais para avaliação: (7) Cédulas e Moedas
Estratégias para avaliação: O avaliador irá disponibilizar uma cédula de cada valor em cima da mesa e irá pedir para o aluno indicá-las, da mesma maneira, será avaliada a habilidade com as moedas. Em seguida, o professor irá disponibilizar duas notas de cada uma e pedirá para o aluno indicar a que vale mais.		
Obs. Caso o aluno tenha instabilidade postural, o avaliador poderá avaliá-lo segurando as notas (devendo ser duas por vez) para que fiquem na altura do olhar do aluno.		

Item avaliativo	Habilidades	Ele identifica entre duas escolhas, qual cédula ou moeda vale mais?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita
O aluno reconhece cédulas e moedas que circulam no Brasil?	() Sim, ele reconhece todas as moedas e cédulas	() Ele identificou os valores: _____	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	Sim. Ele reconheceu as : <input type="checkbox"/> 5 centavos <input type="checkbox"/> dois reais <input type="checkbox"/> 10 centavos <input type="checkbox"/> cinco reais <input type="checkbox"/> 25 centavos <input type="checkbox"/> dez reais <input type="checkbox"/> 50 centavos <input type="checkbox"/> vinte reais <input type="checkbox"/> um real <input type="checkbox"/> cinquenta reais <input type="checkbox"/> cem reais	() Ele não identificou os valores: _____	
	() Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

APÊNDICE H

CADERNO DE AVALIAÇÃO MATEMÁTICA ASPA-PC KIT II

3º ano do Ensino Fundamental I

Ambiente para avaliação: avaliação em uma sala individual com o aluno

Data da avaliação: ____/____/____

Nome do aluno: _____

Idade: _____

Ano do aluno: _____

Nome do professor: _____

Nome do avaliador (a): _____

Nome da escola: _____

Diagnóstico do aluno: _____

Outras observações: _____

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para sequenciar os números Habilidade para identificar números Habilidade para escrever os números Habilidade para utilizar ábaco e material dourado Habilidade para identificar números ímpares e pares Acessibilidades dos recursos	Materiais para avaliação: (1) Números de madeira (11) Ábaco (3) Material dourado
Estratégias para avaliação: Para avaliar os alunos em relação ao acesso do material: - O avaliador irá disponibilizar os números na mesa e pedirá para o aluno colocar na ordem correta, até o número que o aluno sabe (primeiro de um em um, depois: de dois em dois, cinco em cinco e dez em dez). A partir dessa informação, o avaliador irá disponibilizar alguns números na mesa (fora de ordem) e pedirá para o aluno identificar os números que o avaliador pedir. Em seguida, o avaliador irá disponibilizar alguns números na mesa identificar os números pares e ímpares. Depois, o avaliador deverá pedir para o aluno disponibilizar um número equivalente à unidade, a dezena e a centena, utilizando o ábaco e o material dourado. Para avaliar cujo material não é acessível: - O avaliador irá apresentar os números na mesa e pedirá para o aluno indicar o número para que o avaliador coloque na ordem correta, até o número que o aluno sabe (primeiro de um em um, depois: de dois em dois, cinco em cinco e dez em dez). A partir dessa informação, o avaliador irá disponibilizar alguns números na mesa (fora de ordem) e pedirá para o aluno identifica-los. Pedirá ainda que ele indique os números pares e ímpares. Em seguida, o avaliador deverá disponibilizar um número equivalente à unidade, a dezena e a centena, que deverá ser apresentado utilizando o ábaco e o material dourado de acordo com o comando do aluno.		

Item avaliativo	Habilidades	Identifique a dificuldade	
O aluno consegue ordenar os números em que sequência?	SIM () os números de um em um. () os número de dois em dois () os número de cinco em cinco () os número de dez em dez	Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo	
	Não () os números de um em um. () os número de dois em dois		() dificuldade ao acesso do material
		Utilize o ASPA-PC KIT I	
		Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
	() os número de cinco em cinco () os número de dez em dez	() Sim () Não () Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Item avaliativo	Habilidades		Identifique a dificuldade
O aluno escreve números?	Sim: () Unidade. Até o número: _____ () Dezena. Até o número: _____ () Centena. Até o número: _____		Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	Não () nenhum número	Utilize o ASPA-PC KIT I	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não escreve números com dezena	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
	() Não escreve números com centena	() Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			
Item avaliativo	Habilidades		Identifique a dificuldade
O aluno utiliza o ábaco?	Sim. () Com unidade () Com dezena () Com centena.		Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo
	Não () Com unidade	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
	Não () Com dezena	() Sim () Não	() dificuldade ao acesso do material
	Não () Com centena	() Sim () Não	
	Não utiliza o ábaco	() Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			
O aluno utiliza o material dourado?	Sim: () Com unidade () Com dezena () Com centena.		Se há dificuldade, indique: () dificuldade quanto ao conteúdo
	Não () Com unidade	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não	
	Não () Com dezena	() Sim () Não	() dificuldade ao acesso do material
	Não () Com centena	() Sim () Não	
	Não utiliza o material dourado	() Sim () Não	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Item avaliativo	Habilidades			Se há dificuldade, indique:
O aluno reconhece números pares e ímpares?	Sim			() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() números pares () números ímpares	Não preencher		
	Não.			() dificuldade ao acesso do material
	() números pares () números ímpares	Já foi conteúdo do ano que ele se encontra? () Sim () Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para resolver situações-problemas Habilidade e acessibilidade da calculadora	Materiais para avaliação: (1) Número de madeira (3) Material dourado (2) Palito de sorvete (12) Calculadora
Estratégias para avaliação: Primeiro o avaliador irá optar, com base nas avaliações anteriores, qual o material é mais acessível ao aluno, entre as peças do material dourado e o palito de sorvete. Esses materiais deverão ficar disponíveis na mesa, para o aluno utilizar, caso necessite. Depois da avaliação em relação às quatro operações, o avaliador irá disponibilizar a calculadora para avaliar tanto o seu uso quanto a sua acessibilidade. Para avaliar o aluno, o avaliador irá apresentar uma situação problema envolvendo as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) observando o nível de conhecimento das avaliações anteriores, para o aluno resolver. Para avaliar o aluno cujo material não é acessível, o avaliador irá apresentar uma situação problema envolvendo as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) observando o nível de conhecimento das avaliações anteriores, para o aluno resolver. E deverá disponibilizar três números, dois com resultados falsos e um com o resultado da conta para o aluno indicar o resultado encontrado. Caso o aluno necessite de auxílio físico para separar as quantidades utilizando o palito ou o material dourado, o avaliador poderá separar sob o seu comando a quantidade que o aluno desejar, sempre oralizando “quer que eu separe mais um? Quando quiser que eu pare me avise”.		

Item avaliativo	Habilidades	Precisa de material concreto para realizar atividades?		Caso haja dificuldade, identifique:
O aluno faz contas de adição?	() Sim, faz contas de adição, indicadas para o ano em que está	()SIM	()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, faz contas de adição utilizando centenas.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, faz contas de adição utilizando dezenas.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, faz contas de adição utilizando unidades.	()SIM	()NÃO	
	() Não, não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
O aluno resolve situações-problema utilizando a adição?	() Sim, resolve situações-problema utilizando a adição indicados para o seu ano.	()SIM	()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	()SIM	()NÃO	
	() Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
O aluno faz contas de subtração?	() Sim, faz contas de subtração, indicadas para o ano em que está.	()SIM	()NÃO	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Sim, faz contas de subtração utilizando centenas.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, faz contas de subtração utilizando dezenas.	()SIM	()NÃO	
	() Sim, faz contas de subtração utilizando unidades.	()SIM	()NÃO	
	() Não, não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? () Sim () Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Item avaliativo	Habilidades	Precisa de material concreto para realizar atividades?		Caso haja dificuldade, identifique:
O aluno resolve situações-problema utilizando a subtração ?	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a subtração indicados para o seu ano.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
O aluno faz contas de divisão?	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de subtração, indicadas para o ano em que está	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de subtração utilizando centenas.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de subtração utilizando dezenas.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de subtração utilizando unidades.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
O aluno resolve situações-problema utilizando a divisão ?	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a subtração indicados para o seu ano.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?		
	<input type="checkbox"/> Não sei, precisa ser avaliado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
O aluno faz contas de multiplicação?	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de multiplicação, indicadas para o ano em que está	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de multiplicação utilizando centenas.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de multiplicação utilizando dezenas.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Sim, faz contas de multiplicação utilizando unidades.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
O aluno resolve situações-problema utilizando a multiplicação?	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a multiplicação indicados para o seu ano.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a centena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a dezena.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Sim, resolve situações-problema utilizando a unidade.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
O aluno utiliza calculadora?	<input type="checkbox"/> Sim, sem dificuldade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo
	Sim, para calcular:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Adição,	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Subtração,	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> Multiplicação;	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	
<input type="checkbox"/> Divisão.	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO		

<input type="checkbox"/> Não, ele não utiliza calculadora	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
---	---

Itens para avaliação	Habilidades	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
Qual o tipo de calculadora o aluno usa?	<input type="checkbox"/> Qualquer calculadora	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> Calculadora em tamanho maior	0 1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> A calculadora não é acessível ao aluno	Outras informações:
Caso necessite de adaptação, descreva:		

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: Habilidade para localizar objetos no espaço, a partir de pontos de referência. Habilidade para movimentar objetos no espaço, a partir de pontos de referência.	Materiais para avaliação: (13) Croqui de um estacionamento (4) Suporte de madeira (se necessário) (5) Miniatura de Carros
Estratégias para avaliação: Primeiro o avaliador pedirá para o aluno encontrar um lugar específico utilizando as referências: na frente, atrás, em cima, embaixo e posteriormente, o aluno deverá manipular o carro de acordo com as instruções do avaliador. Para avaliar alunos cujo carro não é acessível, o avaliador dará as instruções da atividade e manipulará o carro pelo aluno, sempre perguntando, indique (com gesto, olhar ou ato de apontar) onde você quer que eu pare o carro. Observação: os carrinhos deverão ser mostrados para o aluno apenas no momento de realizar a segunda atividade.		

Item avaliativo	Habilidades	Como o aluno realiza a atividade?	Nível de dificuldade: circule o número correspondente Nenhuma Muita →
O aluno localiza objetos no espaço, com base em pontos de referência?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, mas apenas em algumas posições. Descreva:	Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar Outra maneira: _____	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	
O aluno movimenta objetos no espaço, com base em pontos de referência?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> sozinho, com os membros superiores	0 1 2 3 4 Se há dificuldade, indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Sim, mas apenas em algumas posições. Descreva:	Com auxílio do avaliador: <input type="checkbox"/> indicando com o membro superior <input type="checkbox"/> indicando pelo olhar Outra maneira: _____	
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Indique: <input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: 11. Habilidade para reconhecer e comparar formas geométricas	Materiais para avaliação: (6) Blocos lógicos (14) Dado
Estratégias para avaliação: O avaliador irá disponibilizar as peças do bloco lógico em cima da carteira e pedirá para o aluno identificar as formas geométricas		

O aluno identifica formas geométricas?	Habilidades	Ele as nomeia? (para alunos que falam oralmente)		Se há dificuldade, indique:
Círculo	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Quadrado	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Triângulo	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Retângulo	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Losango	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Cubo	<input type="checkbox"/> Sim, o aluno realiza essa atividade	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material
	<input type="checkbox"/> Não, o aluno não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:				

Requisitos: O aluno deverá ou falar oralmente ou ser alfabetizado	Objetivo para avaliação: 14. Habilidade em relação à data 15. Habilidade em relação à estrutura do calendário	Materiais para avaliação: (8) Placa com os nomes dos dias da semana (9) Calendário mensal (10) Calendário anual (1) Números de madeira
Estratégias para avaliação: Para alunos que falam oralmente, o avaliador deverá perguntar qual a “data de hoje”, perguntando sobre o dia da semana, o mês e o ano. Em seguida o avaliador perguntará quais são os meses do ano, quais são os dias da semana e, por fim, o avaliador deverá pedir para o aluno identificar uma data específica com o uso do calendário, utilizando o calendário anual, se o aluno tiver facilidade com as datas ou o mensal, se o aluno tiver dificuldade com o conteúdo. Para alunos não falantes alfabetizados, o avaliador deverá perguntar qual a “data de hoje” disponibilizando os dias da semana em cima da carteira para o aluno apontar. Em seguida, o avaliador pedirá para o aluno colocar em ordem os dias da semana, depois, os nomes com os meses do ano. Por ultimo, o avaliador pedirá para o aluno identificar uma data específica com o uso do calendário, utilizando o calendário anual, se o aluno tiver facilidade com as datas ou o mensal, se o aluno tiver dificuldade com o conteúdo. E avaliar a habilidade número 15 sempre disponibilizando respostas para o aluno escolher		

Item avaliativo	Habilidades	Qual material foi utilizado na avaliação do aluno	Se há dificuldade, indique:
Ele identificou a data do dia da avaliação?	Sim () Nome do dia da semana (2ª feira, 3ª feira...) () O dia da semana em número (dia um, dois...) () Mês () Ano	() placa com nome dos dias da semana () calendário mensal	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	Não () Nome do dia da semana (2ª feira, 3ª feira...) () O dia da semana em número (dia um, dois...) () Mês () Ano	() calendário anual () não utilizou material	
O que ele identifica?	() Sabe todos os meses do ano () Sabe alguns meses do ano. () Sabe todos os dias da semana () Sabe apenas alguns dias da semana.	() placa com nome dos dias da semana () calendário mensal () calendário anual	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não, ele não manipula o calendário sem ajuda.		
Ele identifica uma data específica no calendário?	() Sim	() calendário mensal () calendário anual	() dificuldade quanto ao conteúdo () dificuldade ao acesso do material
	() Não		
Caso necessite de adaptação, descreva:			

Itens para avaliação	Habilidades	Outras informações
O aluno sabe quantos meses tem um ano?	() Sim () Não	
O aluno sabe quantos dias tem um mês?	() Sim () Não	
O aluno sabe quantos dias tem uma semana?	() Sim	
	() Não	

Requisitos: Sem restrição	Objetivo para avaliação: 16. Habilidade para montar uma lista 17. Habilidade para montar uma tabela	Materiais para avaliação: (18) Silhueta de uma tabela
Estratégias para avaliação: O avaliador irá pedir para o aluno montar uma lista de frutas que devem ser compradas no mercado, instruindo o aluno a colocar em ordem alfabética os nomes das frutas. Depois, a lista deverá ser transformada em tabela que será montada a partir do preço mais barato até o preço mais alto. Se o material não for acessível ao aluno, o avaliador deverá montar a lista de acordo com a instrução do aluno que indicará a peça que deverá ser colocada.		

Item avaliativo	Habilidades	Se há dificuldade, indique:	O aluno sabe utilizar o Excel para realizar essa atividade?
O aluno monta uma lista simples?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.
O aluno monta uma tabela simples?	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade	<input type="checkbox"/> dificuldade quanto ao conteúdo <input type="checkbox"/> dificuldade ao acesso do material	<input type="checkbox"/> Sim, ele faz essa atividade
	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.	Já foi conteúdo do ano em que ele se encontra?	<input type="checkbox"/> Não, ele não realiza essa atividade.
	<input type="checkbox"/> Não sei, precisa ser avaliado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei, precisa ser avaliado
Caso necessite de adaptação, descreva:			

APÊNDICE I

RESULTADO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ASPA-PC KIT I e ASPA-PC KIT II

Nome: _____
Professor de sala: _____ Ano: _____
Data da avaliação: _____
Data da entrega do relatório: _____
Dados do avaliador: _____

Descrição da avaliação

Descreva em poucas palavras, os dias em que o aluno foi avaliado e outros dados que julgue importante.

--

ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADE IDENTIFICADA:
ÁREA QUE NECESSITA DE INTERVENÇÃO
SUGESTÕES DE ENSINO
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

2. ÁREA DA MATEMÁTICA

HABILIDADE IDENTIFICADA:
ÁREA QUE NECESSITA DE INTERVENÇÃO
SUGESTÕES DE ENSINO
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

3. OUTRAS HABILIDADES E INFORMAÇÕES

COMUNICAÇÃO
OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
OUTRAS INFORMAÇÕES