

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA

Mirela Moreno Almeida de Andrade

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS
POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA**

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Rita de Cássia Tibério Araújo

Marília

2016

Mirela Moreno Almeida de Andrade

PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS
POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

Marília

2016

Andrade, Mirela Moreno Almeida de.

A553p Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência / Mirela Moreno Almeida de Andrade. – Marília, 2016.

127 f. ; 30 cm.

Orientador: Rita de Cássia Tibério Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 101-111

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Deficiência física. 4. Alunos - Avaliação. 5. Autopercepção.
I. Título.

CDD 371.9

Mirela Moreno Almeida de Andrade

PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS
POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus de Marília.

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo
UNESP – Marília

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Lígia Maria Presumido Bracciali
UNESP – Marília

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP – Bauru

Marília, 17 de fevereiro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus amores André, Julia e Laura...

Sem vocês eu nada seria!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* por todas as oportunidades de aprendizado, sejam elas, pessoais, morais ou intelectuais.

Ao meu marido *André*, meu amor e companheiro de todas as horas. Obrigada pelo apoio, pela compreensão e infinita paciência. Sem você não seria possível...

Às minhas filhas, *Julia e Laura*. É sempre por vocês que luto e busco fazer o meu melhor. Meu amor incondicional me impulsiona a continuar mesmo nos momentos em que quase não encontro forças... vem de vocês esta força.

À minha irmã *Simone* pelo exemplo de coragem e determinação. Me lembro de ver você estudando e da minha vontade de ser igual à você...

À minha grande amiga *Aila Narene Dahwache Criado Rocha* pela amizade, pelo incentivo e toda colaboração. Se hoje estou aqui escrevendo estas linhas, devo muito à você!

À minha orientadora Prof^a *Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo* pela oportunidade, confiança e exemplo de ética e comprometimento. Minha eterna admiração e gratidão.

À Prof^a. *Dra. Ligia Maria Presumido Braccialli* por toda contribuição para a realização e melhorias deste trabalho, seja no seminário de pesquisa, no grupo de pesquisa, na banca de qualificação e por fim na defesa.

À Prof^a. *Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini* por compartilhar a sua experiência colaborando imensamente para o enriquecimento deste trabalho na banca de qualificação e de defesa, mas também pela sua contribuição para a área de educação especial sendo uma referência para os pesquisadores.

À todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp Marília, por compartilhar generosamente tanto conhecimento.

Ao grupo de pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* pelas orientações diretas e indiretas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, muito obrigada pela colaboração e confiança que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Agradeço à todas as pessoas que estiveram de alguma forma presentes durante este percurso de aprendizado tão importante para a minha formação acadêmica e moral.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (Paulo Freire)

RESUMO

Na educação inclusiva, muito se debate sobre a necessidade de um ambiente adequado, que disponibilize recursos adaptados às necessidades da pessoa com deficiência, no entanto, atenção também deve ser dada à demanda ambiental no que tange à relação indivíduo-tarefa-ambiente, uma vez que a expressão de competências individuais emerge da sua interação com o contexto. Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física. Destacamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar se a percepção dos professores com relação à competência dos alunos com e sem deficiência se diferencia, b) Identificar se a autopercepção de competência dos alunos com e sem deficiência se diferencia, c) Identificar se a percepção do professor com relação à competência do aluno com e sem deficiência se diferencia, dependendo da atividade pesquisada, d) Identificar se a autopercepção do aluno com e sem deficiência se diferencia, dependendo da atividade pesquisada, e) Identificar se existe diferença entre a percepção do professor com relação à competência do aluno com e sem deficiência e a autopercepção de competência dos respectivos alunos f) Identificar se existe diferença entre a percepção do professor com relação à competência do aluno com e sem deficiência e a autopercepção de competência dos respectivos alunos dependendo da atividade pesquisada, g) Identificar tendências perceptivas do professor na categorização do aluno com deficiência e a relação desse parâmetro com a atribuição de competência ao aluno. Participaram deste estudo dezoito alunos do ensino fundamental e seus professores, sendo nove alunos com deficiência física, nove sem deficiência e nove professores, na seguinte distribuição: aluno com deficiência, seu colega da sala de aula sem deficiência e o professor da sala. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, que versou sobre caracterização do aluno pelo professor sob aspectos gerais e sob aspectos da funcionalidade, e por meio do *Perceived Efficacy and Goal Setting System* (PEGS), que contempla a percepção de eficácia em vinte e sete atividades. Na análise do conteúdo das entrevistas, os resultados demonstraram que houve predomínio da caracterização do aluno com deficiência sob o enfoque da participação e realização das atividades escolares, sugerindo uma tendência de percepção do professor apoiada no olhar biopsicossocial da funcionalidade. Na análise estatística dos dados obtidos pelo PEGS, os resultados demonstraram que a percepção dos professores para a competência dos alunos sem deficiência foi mais favorável do que a percepção de competência dos alunos com deficiência tanto na avaliação geral do conjunto das atividades quanto em relação a cada uma das atividades pesquisadas. A autopercepção de competência dos alunos com deficiência não apresentou diferença estatisticamente significativa, quando comparada à dos alunos sem deficiência tanto na avaliação geral do conjunto das atividades quanto em relação a cada uma das atividades pesquisadas. No entanto, os valores de dispersão demonstraram que, em todas as análises, os alunos sem deficiência apresentaram uma autopercepção mais favorável do que os alunos com deficiência. Ao compararmos a percepção dos professores a respeito da competência dos alunos com e sem deficiência e a autopercepção dos respectivos alunos não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa, porém os valores de dispersão demonstraram que, tanto na avaliação geral quanto nas atividades analisadas separadamente, todos os resultados apontaram que a autopercepção de competência dos alunos com deficiência é mais favorável do que a avaliação dos seus professores a respeito das suas competências, enquanto que na análise comparativa da percepção do professor com relação à competência dos alunos sem deficiência não foi identificada diferença significativa, conforme a análise dos valores de dispersão. Podemos concluir que a deficiência física influenciou desfavoravelmente na percepção de competência tanto na perspectiva dos professores quanto dos próprios alunos com essa condição. Por outro lado, este estudo, ao evidenciar a tendência de caracterização do aluno com deficiência mais sob aspectos da funcionalidade e menos sob aspectos dos atributos físicos da deficiência, aponta para um resultado favorável à inclusão, embora as condições do ambiente ainda não ocupem lugar de destaque na percepção desses profissionais.

Palavras- Chave: Educação especial. Deficiência Física. Eficácia.

ABSTRACT

In inclusive education, discussions on the need for a different environment to make adequate resources available to the needs of the person with disabilities are evidenced. However, attention should also be given to environment demands regarding the individual-task-environment, as the expression of individual competences emerges from his/her interaction with the environment. This research generally aimed to identify the characteristics of competence perception in situations of school activities from the perspective of teachers and students with and without disabilities. We highlight the following specific objectives: a) to identify whether the perceptions of teachers regarding the competence of students with and without disabilities differ, b) to identify whether the self-perceptions of competence of students with and without disabilities differ, c) to identify whether the perceptions of the teachers regarding the competence of students with and without disabilities differ depending on the researched activity, d) to identify whether the self-perceptions of students with and without disabilities differ depending on the researched activity, e) to identify whether there are differences between the perceptions of teachers regarding the competence of students with and without disabilities and their students' self-perceptions of competence, f) to identify whether there are differences between the perceptions of the teachers regarding the competence of students with and without disabilities and the students' self-perception of competence depending on researched activity, g) to identify the teachers' perceptive trends in categorizing the disabled students and the relationship of this parameter with the attribution of competence to the student. The study included eighteen elementary school students and their teachers: nine physically disabled, nine non-disabled students and nine teachers, distributed as follows: disabled student, his/her non-disabled colleague and the teacher. Data were collected through semi-structured interviews regarding the characterization of the student by the teacher under general aspects and functionality aspects; as well as through *Perceived Efficacy and Goal Setting System* (PEGS), which comprise the efficacy perception in twenty seven activities. In the content analysis of the interviews, results showed there was a predominant characterization of the disabled student focusing participation and achievement in school activities, suggesting a trend of the teacher's perception supporting the functionality biopsychosocial view. In the statistical analysis of data obtained by PEGS, results showed that the perceptions of teachers for competence of students without disabilities was more favorable than the perceived competence of students with disabilities both in the overall assessment of all the activities and in relation to each one of the researched activities. The self-perceptions of competence of students with disabilities had no statistically significant difference compared to students without disabilities, both in the overall assessment of all the activities and in relation to each of the researched activities. However, dispersion values, showed that in all analyzes, students without disabilities had a more favorable self-perception in comparison with students with disabilities. When comparing the perceptions of teachers regarding the competence of students with and without disabilities and self-perception of their students, no statistically significant differences was found, however, the dispersion of values demonstrated that both in the general assessment and the activities analyzed separately, all results pointed out that the self-perception of students with disabilities is more favorable than the assessment of teachers regarding their competence, while in the comparative analysis of the teacher's perception regarding the competence of students without disabilities, no statistically significant difference was identified, confirmed by the analysis of dispersion values. We can conclude that the physical disability influenced negatively in the perception of competence both from the teacher's perspective and from the students' perceptions. On the other hand, evidencing a trend on characterizing the student with disability over their functionality aspects rather than on the physical attributes of their disabilities, this study points to a favorable result to inclusion, although the environmental conditions still do not concern the perception of these professionals.

Keywords: Special Education. Physical Disability. Efficacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Seleção dos participantes da pesquisa.....	52
FIGURA 2 - Etapas estabelecidas para Coleta de Dados.....	54
FIGURA 3 - Organização do Material para Categorização.....	59
FIGURA 4 - Gráfico com as categorias indicadas pelos juízes para classificar o trecho em que houve discordância entre juízes e pesquisador.....	64
FIGURA 5 - Síntese da Análise realizada com o teste Quiquadrado.....	65
FIGURA 6 - Procedimento de Análise dos resultados do PEGS com o Teste Estatístico Mann-Whitney.....	68
FIGURA 7 - Gráfico ilustrativo do resultado da análise das categorias Funções e Estruturas Corporais e Atividades e Participação e Fatores Ambientais.....	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese dos Instrumentos de Classificação da Funcionalidade Motora.....	45
QUADRO 2 - Caracterização dos alunos com deficiência física.....	45
QUADRO 3 - Caracterização dos alunos sem deficiência física.....	46
QUADRO 4 - Caracterização dos professores.....	46
QUADRO 5 - Distribuição das atividades do PEGS.....	49
QUADRO 6 - Identificação dos participantes.....	53
QUADRO 7 - Revisão da categorização após análise de concordância considerando a anuência entre os juízes.....	63
QUADRO 8 - Síntese dos Resultados obtidos neste estudo.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Valores máximos de escore do PEGS.....	55
TABELA 2 - Índice de Concordância Obtido com Apreciação dos Juízes.....	61
TABELA 3 - Índice de concordância do Juiz 1 para cada entrevista analisada.....	61
TABELA 4 - Índice de concordância do Juiz 2 para cada entrevista analisada.....	62
TABELA 5 - Contagem da frequência dos relatos verbais categorizados	65
TABELA 6 - Escores Obtidos no PEGS.....	67
TABELA 7 - Resultados da análise com o teste estatístico Quiquadrado aplicado à categorização das entrevistas.....	71
TABELA 8 - Valores obtidos no teste Mann- Whitney nas análises comparativas da competência dos alunos para a execução de atividades na perspectiva dos professores e dos alunos.....	74
TABELA 9 - Medidas de dispersão com os Quartis da análise obtida no PEGS.....	81
TABELA 10 - Relação entre os valores obtidos na categorização das entrevistas e os escores do questionário PEGS para a competência dos alunos com deficiência física, na perspectiva dos professores.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Definição e aspectos da competência em ações propositais.....	21
2.2 Percepção de competência do aluno em ambiente escolar e suas implicações para a educação inclusiva	26
2.3 Deficiência e competência sob aspectos das atitudes, da inclusão escolar, da acessibilidade e da funcionalidade	31
3 OBJETIVO.....	43
3.1 Objetivo geral.....	43
3.2 Objetivos específicos.....	43
4 METODO.....	44
4.1 Aspectos éticos.....	44
4.2. Participantes da pesquisa.....	44
4.2.1 Critérios de inclusão.....	46
4.2.2 Critérios de exclusão	47
4.3 Local e período.....	47
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	47
4.4.1 Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores.....	47
4.4.2 <i>Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS)</i>	50
4.5 Procedimentos de coleta de dados.....	51
4.5.1 Seleção dos participantes	51
4.5.2 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados	53
4.6 Tratamento e análise dos dados.....	56
4.6.1 Análise de conteúdo:	56
4.6.1.1 Transcrição das entrevistas.....	57
4.6.1.2 Delimitação dos trechos transcritos das entrevistas realizadas com os professores.....	57

4.6.1.3 Categorização das transcrições obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores pesquisados	57
4.6.1.4 Submissão das categorias de análise a juízes	60
4.6.2 Análise estatística.....	64
4.6.2.1 Tratamento estatístico dos dados coletados nas entrevistas com os professores.....	64
4.6.2.2 Tratamento estatístico dos dados coletados com o PEGS	66
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
5.1 Resultados obtidos no tratamento estatístico da análise de conteúdo das transcrições de entrevistas dos professores a respeito de seus alunos com deficiência física.....	70
5.2 Resultados obtidos com o tratamento estatístico a partir dos dados do PEGS.....	73
5.2.1 Resultados obtidos para a percepção dos professores com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência	73
5.2.2 Resultados obtidos para a percepção dos professores por categorias de atividades com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência.	75
5.2.3 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência	84
5.2.4 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência por atividades pesquisadas.....	85
5.2.5 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência.	87
5.2.6 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência por atividades pesquisadas e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência por atividades pesquisadas.	89
5.3 Tendências perceptivas do professor na categorização do aluno com deficiência e a relação desse parâmetro com a atribuição de competência ao aluno.	90
6 CONCLUSÃO	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A – Cartões de Figuras- PEGS	112
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais.....	114
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores	117
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Para os Professores.....	120

APENDICE D – Carta de Apresentação para Apreciação dos Juízes.....	122
APÊNDICE E - Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS). Sistema de Eficácia Percebida e Determinação de Metas – Protocolo do Aluno	124
APÊNDICE F- Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS). Sistema de Eficácia Percebida e Determinação de Metas – Questionário do Professor	126

1 INTRODUÇÃO

A experiência do aluno com deficiência no ambiente escolar inclusivo pressupõe mudanças no âmbito institucional e pessoal, englobando mudanças políticas, atitudinais, de estrutura física das edificações, de métodos e recursos de ensino.

Laplane e Góez (2007) se refere ao êxito da proposta de inclusão como dependente de mudanças políticas e sociais, envolvendo redefinições das relações de poder e combate às desigualdades econômicas e sociais. Senna (2003) corrobora esse pensamento quando assinala que a educação não é uma responsabilidade da escola e, sim, da sociedade que criou a escola como parte de um projeto de desenvolvimento humano.

Argumenta-se sobre a necessidade de um ambiente diferenciado, que disponibilize, por exemplo, equipamentos especificamente adaptados às necessidades da pessoa com prejuízos em estruturas intelectuais, sensoriais ou motoras. No entanto, atenção também deve ser dada à demanda ambiental, pois a expressão de competências individuais emerge da interação da pessoa com o meio (ARAÚJO; OMOTE, 2005).

A própria Organização Mundial da Saúde (OMS) tendo como base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), toma em consideração, os aspectos sociais e biológicos da deficiência e propõe mecanismos que estabelecem o impacto do ambiente social e físico sobre a funcionalidade da pessoa, entendendo que a funcionalidade de um indivíduo depende de uma interação complexa entre as condições de saúde e os fatores contextuais. E reconhece, pois, que há uma interação dinâmica destes dois elementos (saúde e fatores contextuais), de tal forma que a intervenção em um pode mudar potencialmente o outro (CIF, 2011).

Ainda segundo a CIF (2011) ao considerarmos a incapacidade a partir do modelo médico atribuímos ao indivíduo o seu problema de saúde, causado diretamente pela sua condição de doença, e, nesse caso, os cuidados em relação à incapacidade têm por objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e a mudança de seu comportamento. Desta forma, ao levarmos em conta apenas os aspectos biológicos, estamos atribuindo ao indivíduo toda a responsabilidade de capacidade ou incapacidade, desconsiderando os fatores sociais e ambientais que podem influenciar a participação e desempenho deste indivíduo no contexto em que ele vive.

O modelo social de incapacidade, por sua vez, retrata a questão principalmente como um problema criado pela sociedade. Desta forma, a incapacidade não é um atributo do indivíduo, mas, sim, resulta de um conjunto de condições, criadas pelo ambiente social.

Sendo assim, os fatores biológicos são desconsiderados e a condição de capacidade e incapacidade passa a ser de responsabilidade social, propondo-se, nesse caso, as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida social. Contudo, ao considerarmos apenas os fatores ambientais, podemos atribuir ao meio social toda a responsabilidade com relação à participação e ao desempenho do indivíduo, negligenciando suas condições biológicas.

A CIF sugere a integração desses dois modelos como o ideal, e denomina essa integração como modelo biopsicossocial, assumindo as duas perspectivas: biológica e social como igualmente importantes para garantir a participação e desempenho do indivíduo no contexto em que vive. Sendo assim, ao analisarmos a funcionalidade de um indivíduo de acordo com a sua participação e desempenho no contexto em que vive, estamos ancorados no modelo biopsicossocial, uma vez que os fatores biológicos e sociais não são negligenciados.

Stanovich e Jordan (1998) apontam que a concepção que os professores têm acerca da deficiência é um fator que interfere nas interações sociais e na prática pedagógica. Observam que, caso os professores tenham concepções da deficiência baseadas em modelo médico, certamente terão atitudes que revelarão a ideia de que as desordens são inerentes ao sujeito e, portanto, pouco passíveis de reversão. No caso de terem concepções embasadas no modelo social da deficiência, possivelmente estarão mais engajados em constantes interações com seus alunos e terão práticas pedagógicas mais flexíveis para favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Diante dessas considerações, pode-se entender que os atributos da pessoa não são os únicos fatores a influir sobre a competência em realizar atividades funcionais. A maneira como a sociedade organiza e controla os recursos de acesso para a experiência das pessoas com ou sem deficiência nos diferentes segmentos da vida coletiva é de extrema importância, pois pode determinar mudanças que beneficiem ou prejudiquem a sua funcionalidade, sendo esta a ideia básica da qual emerge a argumentação em defesa da inclusão social da pessoa com deficiência. Mais recente, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada pelo Brasil em 2007, na qual está alicerçada o modelo social de interpretação da deficiência, ressaltando as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais das pessoas (BRASIL, 2008).

Em 25 de agosto de 2009, pelo Decreto n. 6.949, o governo brasileiro promulgou tal convenção que entende deficiência como um processo em evolução que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras existentes em virtude às atitudes e ao ambiente

que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais (BRASIL, 2010).

Bieler (2006) descreve a deficiência como o resultado da interação de deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais com o ambiente físico e cultural e com as instituições sociais. Para essa autora, quando uma pessoa tem uma condição que limita alguns aspectos do seu funcionamento, ela apenas se torna uma pessoa com deficiência se tiver que enfrentar barreiras de acesso ao ambiente físico ou social que tem à sua volta. Em outras palavras, o impacto do ambiente sobre a deficiência é um fator determinante para a limitação funcional do indivíduo bem como a promoção de acessibilidade e remoção de obstáculos ambientais.

A ideia da evolução social, quando analisada a partir do olhar para a totalidade dos espaços da vida coletiva, considera que este ambiente deve se modificar, buscando ajustar-se à ampla diversidade, de tal maneira que do processo evolucionário da espécie humana não sejam excluídos aqueles que apresentam necessidades muito diferenciadas da maioria dos seus pares (ARAÚJO; OMOTE, 2005). Para esses autores, é a ampla diversidade e heterogeneidade do ambiente coletivo que parece assegurar de fato a participação efetiva de todos os cidadãos, com as mais variadas diferenças, nas atividades que desempenha.

A ampla variação ambiental expande as condições evolucionárias capazes de dar as melhores oportunidades àqueles que, devido às características pessoais associadas à deficiência, seriam excluídos da participação nas interações sociais para a construção da sua subjetividade. Para Omote (1995, 1996) o que torna o indivíduo uma pessoa com deficiência aos olhos sociais certamente não é apenas o déficit que ele apresenta, mas o significado dessa condição desviante. Na construção dessa realidade social, concorrem as características do ambiente no qual se realiza a experiência escolar do aluno identificado como aluno com deficiência, conforme demonstrou o estudo realizado por Araújo (1998) ao sinalizar que o reconhecimento da deficiência de um aluno pode depender do ambiente no qual se realiza a experiência escolar, mais do que das características dele próprio.

No que se refere à oportunidades de experiência escolar, entende-se que a educação, por princípio, deve favorecer as oportunidades de sucesso daqueles sobre os quais ela se responsabiliza, e, nessa perspectiva, a inclusão de alunos com deficiência na rede comum do ensino é um grande avanço, uma vez que o desenvolvimento psíquico depende das interações mediadas pelo outro, cabendo à escola um papel significativo no desenvolvimento do aluno, de forma a conduzi-lo para estágios mais complexos de interação, comportamento e funcionamento intelectual.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente de forma cooperativa com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança e o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento intelectual mobilizando vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1998).

Nessa direção, é preciso considerar a importância das concepções que embasam as interações, visto que as atitudes de um indivíduo têm como base concepções que foram desenvolvidas dentro de um processo histórico individual e socialmente delimitado (MIRANDA; FILHO, 2012).

A aceitação e as atitudes sociais positivas do professor em relação a alunos com deficiência, juntamente com os recursos do ambiente de aprendizagem e o acolhimento pelos colegas de classe podem ser os fatores mais críticos do sucesso da inclusão escolar (KUESTER, 2000).

Bender, Scott e Vail (1995) em seus estudos, salientaram que os professores do ensino comum com atitudes sociais negativas, quanto à inclusão, utilizaram estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que professores com atitudes positivas.

Diante dessas considerações se faz necessário refletir sobre as inferências que os professores fazem acerca da competência de seus alunos ao realizarem as atividades no ambiente escolar. Segundo Zafani (2013) as percepções dos professores podem influenciar nas avaliações de seus alunos, uma vez que ao avaliar a sua competência com desvio negativo com relação à média dos demais alunos, ou seja, a partir de padrões normativos, o professor pode não investir no desenvolvimento do aluno por compreender que as suas capacidades são limitadas.

Segundo Tagiuri (1969) as inferências a respeito das outras pessoas ocorrem a partir de intenções, pensamentos, ideias, atitudes, habilidades e emoções próprias da pessoa que infere. Desta forma, levando essa reflexão para o ambiente escolar e considerando o professor como o responsável por avaliar as competências e habilidades dos seus alunos, é fundamental que se conheça os critérios, concepções, julgamentos que podem influenciar a sua percepção com relação à competência de seus alunos.

A avaliação de um determinado comportamento quando observado por diferentes pessoas pode variar de acordo com o contexto, o observador e o observado. Mesmo quando um determinado comportamento é observado ao mesmo tempo por pessoas diferentes as

avaliações se diferem, evidenciando a importância da audiência na construção das percepções que o indivíduo estabelece em relação ao outro (OMOTE, 1990).

O julgamento da competência na execução de atividades engloba aspectos individuais e critérios e emerge das relações sociais e de modelos socialmente construídos (ARAÚJO; OMOTE, 2005).

Harter (1978) destaca que a percepção de competência é estruturada a partir de experiências prévias, de dificuldades ou desafios associados com o resultado da tarefa, de suporte e interação pessoal com pessoas que são afetivamente significativas e de motivação intrínseca.

Reconhecendo a importância da audiência, assim como experiências prévias de sucesso e *feedback* positivo das interações sociais com significado para o indivíduo no processo de construção da autopercepção de competência, devemos refletir sobre as condições que os alunos com deficiência física estão expostos no ambiente escolar inclusivo.

Segundo Bandura (1997) as expectativas de eficácia pessoal e de resultados diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar estas ações, provavelmente não alcançarão sua expectativa. Sendo assim, podemos considerar que a motivação é influenciada pela expectativa de resultados, experiências prévias de sucesso e a crença na sua capacidade para determinados comportamentos que conduzam a determinados resultados.

Ao considerarmos o ambiente da educação inclusiva, identificamos como fator fundamental a presença de um professor atento e disposto a auxiliar os alunos com deficiência a adquirirem competência na realização das atividades propostas na escola. Atribuímos a este professor mediador a responsabilidade de avaliar as capacidades e necessidades dos seus alunos, e, para que isto possa ocorrer, acreditamos que seja fundamental conhecer qual a percepção do professor a respeito da competência dos seus alunos na realização de atividades escolares, bem como conhecer a autopercepção de competência tanto dos alunos com deficiência quanto dos alunos sem deficiência, que convivem no mesmo espaço, nas mesmas atividades desempenhadas no cotidiano escolar.

Acreditamos que este pode ser o ponto de partida para a elaboração de estratégias e ações educacionais assertivas para que o desenvolvimento dos alunos com deficiência e de seus pares possa ser garantido. A escola regular, entendida como espaço e tempo de convívio comum, tem sua constituição embasada em atores sociais fabricados na e pela cultura. Nela se constroem e residem significados, representações e discursos sobre os sujeitos que se deseja

incluir e esses são partilhados, sustentando as definições dos lugares e tempos de aprendizagem de cada criança (THOMA, 2006).

O fracasso ou sucesso na realização de atividades no contexto escolar podem ser determinados por muitos fatores, sendo o foco desta pesquisa a análise circunstanciada da percepção de competência na realização de atividades escolares, na perspectiva de alunos com e sem deficiência e de seus professores. Nessa perspectiva este estudo interroga se a deficiência física interfere na percepção de competência dos professores com relação à competências dos alunos com deficiência assim como na autopercepção de competência dos alunos com deficiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Definição e aspectos da competência em ações propositais

Competência significa desempenho ou execução habilidosa de ações propositais que estão relacionadas com as demandas do ambiente, implicando resultados aceitáveis, porém não necessariamente perfeitos. O objetivo de a pessoa adquirir competência em diferentes tarefas é o de ser capaz de se relacionar de maneira eficiente com o meio, de maneira que seja possível o aprimoramento de habilidades de acordo com o *feedback* recebido em resposta às suas ações (LOPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001). White (1959) define competência como a interação efetiva com os meios físico e social, à medida que ser competente significa possuir habilidades suficientes e ou adequadas para responder às demandas da situação ou tarefa. Para Trombly (2005) o senso de competência permite às pessoas acreditar em seu próprio controle mais do que ser controlado pelo meio físico e social. Nessa linha de raciocínio, a competência na realização de atividade está relacionada ao resultado da ação, que, por sua vez, depende de como é percebido pela própria pessoa e pela audiência, tendo como base os padrões de desempenho, nos limites considerados aceitáveis para caracterizar a competência.

Kielhofner (2002) esclarecendo sobre os aspectos da competência, no âmbito das ocupações entendidas como o conjunto de ações genéricas e de atividades ou tarefas, refere que a competência ocupacional, significa o nível em que cada indivíduo mantém o padrão de participação ocupacional satisfatório e produtivo em papéis das diferentes áreas de ocupação (dentre as quais se encontra a área educacional e o papel de aluno, por exemplo), tendo em conta os seus valores e padrões de desempenho em atividades. Nesta perspectiva, assume-se que competência é uma condição individual do sujeito e que os parâmetros de avaliação são estabelecidos a partir das suas expectativas bem como das influências exercidas pelo ambiente (KIELHOFNER, 2002).

Segundo White (1959) existe uma força motivacional que é reconhecida como a necessidade de o indivíduo agir de forma eficaz a partir da interação com o ambiente. E essa interação do indivíduo com a ação de forma eficaz foi denominada por esse autor como competência.

À medida que o indivíduo adquire habilidades que se transformam em comportamento competente consistente, esse indivíduo experimenta sentimentos de controle pessoal, e desta forma vai aumentando as suas expectativas de êxito naquela tarefa realizada (VALENTINI; RUDISILL, 2006). A competência de um indivíduo, para que a sua participação seja efetiva

no ambiente, deve ultrapassar a execução de atividades específicas e atingir o nível de consistência e generalização a outras situações tanto com relação a outras atividades quanto com relação a outros contextos.

Bandura (1997) destaca que a expectativa de resultados, ou seja, a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados ocorre a partir da expectativa da eficácia pessoal que, por sua vez, é adquirida a partir de ações bem sucedidas que ocorreram anteriormente. Tais expectativas diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados.

Os indivíduos modificam os seus comportamentos e atitudes em face das tarefas e do modo como percebem a sua competência pessoal e com a expectativa de sucesso (BANDURA, 1990; FARIA, 1998; PHILLIPS, 1994; PHILLIPS; SIMÕES, 1997; ZIMMERMAN, 1990;). De acordo com estes autores, os alunos que desvalorizam a sua competência, fragilizam a confiança nas suas capacidades. Essa fragilidade pode ser apenas subjetiva ou, em longo prazo, tornar-se objetiva, à medida que entram num processo que os conduz a uma ideia ilusória de incompetência levando-os a uma subestimação das suas reais competências; em contrapartida, caso haja uma valorização excessiva da competência isso resultará, igualmente, em um investimento deslocado do foco de atenção do sujeito porque em vez de gerir o processo de aprendizagem, passa a centrar-se no resultado (LANGER, 1979; LANGER; PARK, 1990).

A autopercepção de competência não é uma condição estável e pode variar consideravelmente de um indivíduo para outro, mesmo que ambos estejam no mesmo contexto e ambiente, como por exemplo, a sala de aula. Um aluno pode estabelecer um nível de competência para determinada atividade em um momento circunstanciado e outro aluno pode estabelecer outro nível de competência para a mesma atividade, assim como o seu professor pode ter uma expectativa de competência com relação a ambos, muito diferente daquelas estabelecidas por eles.

Assim como ocorre com a autopercepção, a avaliação ou o julgamento de competência realizado pelo outro, requer o estabelecimento de critérios muito bem definidos, pois o mesmo comportamento pode significar coisas diferentes ao ser observado por pessoas diferentes. Para Rodrigues (1983) nos relacionamos com as outras pessoas e reagimos aos comportamentos delas de acordo com as percepções que temos com relação às suas ações, características e concepções.

Segundo Lopez, Molina e Arnaiz (2001) ao observar e avaliar um determinado comportamento duas abordagens podem ser utilizadas como parâmetros. A competência do

indivíduo pode ser observada com relação a critérios previamente estabelecidos e utilizados como indicadores especificamente para um indivíduo em determinada situação, ou pode ser observada e avaliada a partir de um padrão de desempenho que se espera de determinado grupo de pessoas.

A suposta homogeneidade encontrada em grupos diferentes de pessoas como, por exemplo, alunos com deficiência e sem deficiência pode justificar o tratamento relativamente padronizado e indiferenciado destinado a pessoas identificadas e tratadas como integrantes de uma mesma categoria que não se ajustam ao padrão de normalidade. Desta forma, as abordagens empregadas são exclusivamente destinadas a um determinado tipo de pessoas agrupadas a partir de padrões socialmente pré-estabelecidos, não servindo para atender as necessidades das outras pessoas consideradas como desviantes (OMOTE, 2004). Este pode ser um grande equívoco, uma vez que não se reconhece essa homogeneidade entre as pessoas, as diferenças ocorrem de tal sorte que procedimentos padronizados podem não atender às necessidades de ninguém.

Com relação à competência de indivíduos com deficiência física, Lopez, Molina e Arnaiz (2001) estabelecem que a competência ocupacional pode minimizar os efeitos incapacitantes das deficiências otimizando os potenciais existentes, à medida que o indivíduo participe ativamente de atividades que estejam compatíveis com as suas capacidades e interesses.

O conceito de competência está ligado aos conceitos de função e disfunção ocupacional. Kielhofner (1985) sugere um desenvolvimento contínuo da competência ao descrever que o indivíduo passa por estágios gradativos até atingir o nível de competência e domínio em determinada atividade, sendo eles: a impotência, a incapacidade, a ineficácia, a exploração, a competência e o domínio. Tendo esse desenvolvimento gradativo de competência em mente, fica claro que quanto menos o indivíduo tiver a oportunidade de experimentar e exercitar as suas habilidades ao realizar atividades propostas, menor será a sua chance de adquirir competência, e, portanto, domínio sobre as suas ações para realizá-las com eficiência, isto é, de acordo com os critérios estabelecidos pelo contexto, pela cultura, pelos segmentos sociais e também envolvendo a subjetividade e características individualizadas. Para o mesmo autor o conceito de disfunção é bastante complexo e pode ser descrito como resultado da interação entre fatores biológicos, psicológicos e ambientais; no caso da deficiência física, essa condição pode não ser suficiente para causar uma disfunção ocupacional, uma vez que esta se produz pela associação da limitação da capacidade

associada à falta de confiança na sua condição de solucionar efetivamente os problemas e de compensar as barreiras físicas e sociais que são impostas a ele.

Da mesma forma que competência funcional é mais do que a capacidade para realizar determinada tarefa, a disfunção é mais do que a simples incapacidade, uma vez que tal condição depende de elementos culturais que junto com o entorno social podem ser responsáveis em grande parte pela disfunção apresentada por um indivíduo (REED; SANDERSON, 1992).

Reed e Sanderson (1992) nos alertam para uma condição de retroalimentação da disfunção na qual um indivíduo que apresenta uma condição de incapacidade ou disfunção para realizar determinada atividade, pode não perceber-se desta forma e, portanto, não buscar soluções ou mesmo pedir ajuda. Permanecendo nesta condição não atingirá o nível de habilidade necessário para adquirir a competência pretendida. Do outro lado, encontra-se o mediador que pode ser um profissional da saúde, um familiar ou um professor, que, estando atento ao comportamento funcional deste indivíduo, pode auxiliá-lo a sair deste ciclo de incapacidade e disfunção, no entanto, se essa figura mediadora não acreditar na possibilidade de competência daquele, muito provavelmente não irá auxiliá-lo na busca das suas potencialidades, restringindo assim a sua participação nas atividades postas pelo ambiente.

A autopercepção de competência no ambiente escolar estabelece íntima relação com a experiência de realizar e completar uma atividade de forma eficaz que gere aprendizagem, considerando que a necessidade de exercer o controle de suas ações, leva o indivíduo à necessidade de buscar autonomia (FERREIRA, 2010). Uma pessoa ao agir com autonomia vivencia a possibilidade de escolhas a partir da sua vontade, mesmo quando as suas ações são influenciadas pelo ambiente.

Lalande (1999) define a autonomia como uma condição que se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos. A sua construção está ligada a dois aspectos, sendo o primeiro relacionado ao poder de determinar a própria lei concebendo, imaginando, fantasiando e decidindo, e o segundo aspecto relacionado ao poder e capacidade de fazer. O fazer acontece no mundo regido por leis naturais, civis, convenções e desta forma a autonomia passa a ser limitada por condicionamentos, o que não permite que ela seja absoluta.

Para Deci e Ryan (2004) um ambiente favorável à competência deve incentivar e facilitar as capacidades do indivíduo para que ele tenha autonomia e engajamento nas atividades realizadas. Uma questão importante a ser considerada é que autonomia não é antagônica à dependência, no entanto, o indivíduo deve ser agente da própria ação (STONE;

DECI; RYAN, 2008). O comportamento do indivíduo deve estar alinhado com os seus valores e interesses buscando coerência com o seu comportamento e suas ações.

Estudo realizado por Yamauchi e Tanaka (1998) investigou a competência de alunos em idade escolar e concluiu que os alunos com menos autonomia demonstravam menos motivação e menos interesse envolvendo-se superficialmente no processo de aprendizagem.

Rudisill (1993) investigou as relações entre percepção de competência e desenvolvimento motor real de crianças com desenvolvimento típico entre nove e onze anos de idade. As análises revelaram que as relações entre desenvolvimento motor real e percepções de competência eram correlacionadas. Esse resultado nos demonstra que crianças em idade escolar possuem condição de realizar a autoavaliação das suas competências. Simões (2005) considera que quando os alunos demonstram uma competência percebida ajustada às suas características pessoais e sociais, estarão melhor adaptados, independentemente do nível de realização ou da capacidade individual e a partir desta tomada de consciência podem estabelecer metas e estratégias para evoluírem nas aquisições de habilidades, melhorando o seu desempenho funcional.

Estudos como o de Burack, Hodapp e Zigler (1998) demonstram que em torno dos oito anos de idade, as crianças começam a perceber que não são boas em tudo e também fazem comparações sociais durante a realização das tarefas, enquanto crianças mais novas pensam que são boas em tudo sem considerar quão bem as outras crianças estão realizando a tarefa (YUN; ULRICH, 1997). Sendo assim, crianças a partir desta idade passam a ter uma autoavaliação mais realista do que crianças muito mais jovens que podem não possuir elementos cognitivos e emocionais suficientes para a autocrítica. Tal consideração não deve ser compreendida como consenso entre os estudiosos da área, uma vez que outros estudos demonstram que crianças mais novas com idade em torno de 5 anos já são capazes de estabelecer uma autoavaliação de competência como foi demonstrado no trabalho realizado por Ducharme (2004) ao avaliar a capacidade de autoavaliação de competência de 128 crianças com cinco anos de idade matriculadas em escolas públicas e privadas na cidade do Porto em Portugal. Robinson (2010) analisou crianças americanas de 4 anos de idade e verificou associações positivas e significativas entre a competência motora e a percepção de competência. Ainda, a autora verificou que os meninos eram mais competentes motoramente do que as meninas, assim como apresentavam maior percepção de competência. Villwock e Valentini (2007) também encontraram associações significativas entre a percepção de competência motora e a competência motora em crianças brasileiras de 6 a 10 anos de idade.

A motivação para a competência pode ser considerada como o desejo de se engajar na realização de determinada tarefa e esta motivação por sua vez está relacionada com a percepção que se tem a respeito do sucesso na atividade (HARTER, 1981). Ainda segundo o mesmo autor, a necessidade de competência é estimulada pela experiência da eficácia.

As ações do ser humano geralmente estão voltadas ao domínio e controle que o indivíduo busca acerca de si próprio, quando se encontra motivado para interagir com o ambiente (WHITE, 1959). Sendo assim, o indivíduo age sobre o ambiente se envolvendo em situações que satisfaçam as suas necessidades de competência pelo desejo de interações eficientes para exercitar as suas capacidades e adquirir domínio sobre elas (FERREIRA, 2010). E para que se tenha controle e eficácia sobre o ambiente é imprescindível que se tenha informações a respeito de si mesmo e a respeito do próprio ambiente (DECHARMS, 1968)¹.

A necessidade de competência é mais do que a obtenção de habilidades ou capacidades, mas é o sentimento relacionado ao juízo de confiança e de eficácia que se estabelece em relação à atividade desenvolvida (RYAN; DECI, 2000; DECI; VANSTEENKISTE, 2004).

Ferreira (2010) destaca que o indivíduo além de agir sobre o ambiente, reflete sobre as suas ações e a partir destas reflexões desenvolve percepções das suas capacidades para realizar determinadas atividades, e, por consequência, toma consciência da sua competência. Estas percepções são fundamentais para que o indivíduo possa julgar se as demandas de determinada atividade está dentro das suas possibilidades de capacidade e apenas o próprio indivíduo partindo do autoconhecimento é capaz de fazer este julgamento.

2.2 Percepção de competência do aluno em ambiente escolar e suas implicações para a educação inclusiva

Muitos pesquisadores da educação especial destacam a figura do professor como elemento fundamental para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. O professor representa um dos segmentos mais importantes da educação inclusiva sendo a sua participação efetiva influenciada por muitas variáveis destacando-se dentre elas a compreensão das características e necessidades especiais dos alunos com deficiência, o

¹ O termo eficácia segundo Stoner (1999), diz respeito aos fins, ou seja, qual o objetivo ou meta a se perseguir, portanto, a eficácia é a capacidade de alcançar o efeito esperado ou desejado através da realização de uma ação. O termo eficiência é relativo ao processo, ou seja como fazer as coisas da melhor maneira possível (Stoner, 1999). Ser eficiente significa executar da melhor maneira possível, evitando desperdícios e maximizando o resultado ou seja, eficiência é a capacidade de minimizar o esforço empenhado para alcançar os objetivos estabelecidos. Para Chiavenato (2000) eficiência é uma relação entre custos e benefícios, ou seja, uma relação entre os recursos aplicados e o resultado final obtido: é a razão entre o esforço e o resultado.

treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas e o desenvolvimento de atitudes sociais intrinsecamente favoráveis à inclusão (OMOTE et al., 2005a; ALAHBAHI, 2009; BRITO 2011).

Janes e Omote (2013) apontam que as atitudes sociais dos professores são determinantes para a promoção do ensino inclusivo. Geralmente, eles não receberam formação especializada para lidar com a situação de ter em sua sala de aula um aluno com deficiência, e apenas a capacitação com relação à compreensão das características e necessidades deste aluno e a utilização de ampla variedade de recursos não seriam suficientes, mas teria que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão.

O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de aluno com deficiência são algumas das variáveis que podem estar relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão. Professores do gênero feminino, mais jovens, com experiência no ensino comum e com alunos com deficiência, em geral apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; DENARI, 2008; OMOTE et al., 2005b; PEARMAN et al., 1992; TINOS; ORLANDO).

A inclusão dos alunos com deficiência na escola comum do ensino regular implica concepções e atitudes positivas dos educadores para que se alcance um processo de aprendizagem e desenvolvimento realmente produtivo para todos os alunos.

Os professores da educação especial estão entre leis normativas e práticas escolares e devem ter a sua importância reconhecida, uma vez que o sucesso ou insucesso da inclusão depende em grande parte das suas atitudes e crenças. Diante da ênfase aqui atribuída às atitudes dos professores, devemos conceituar este termo segundo Triandis, McCusker e Hui, (1990) quando nos descreve atitude como uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações diante de uma determinada situação social. São predisposições psíquicas ou afetivas que podem ser favoráveis ou desfavoráveis com relação à determinada pessoa, objeto, grupo, situações ou ideias (OMOTE; JANES; VIEIRA, 2014).

Desta forma, valores afetivos, crenças e relações sociais estão diretamente relacionados às atitudes. Anteriormente às atitudes, existem processos individuais, emocionais e de julgamento que precedem as atitudes em si. Sendo assim, para que seja possível uma mudança atitudinal, o núcleo desses processos precisa ser modificado por meio de novas concepções e novos julgamentos.

As concepções que as pessoas constroem sobre o mundo, sobre as outras pessoas e sobre si mesmas estão relacionadas ao seu contexto histórico cultural, abrangendo suas experiências, sentimentos e crenças. Tais concepções afetam diretamente suas atitudes e interações sociais.

Pesquisadores como Pajares (1992); Malouf; Schiller (1995), relacionam as atitudes mais aos aspectos afetivos e avaliativos do que a aspectos cognitivos. Os sistemas de avaliações positivas ou negativas seriam perspectivas que poderiam prever a reação do indivíduo em situações já conhecidas.

Segundo Malouf e Schiller (1995) as atitudes e crenças expressam percepções e pensamentos a partir da interpretação da realidade podendo influenciar os comportamentos dos indivíduos. Esses comportamentos influenciados podem surgir tanto com relação aos professores quanto com relação aos alunos com deficiência e de seus pares.

As percepções pessoais dos professores e dos alunos antecedem seus comportamentos, de modo que existe uma causalidade mútua e recíproca entre os comportamentos e intenções tanto para os docentes quanto para os discentes (FERREIRA, 2010).

A avaliação de um determinado comportamento quando observado por diferentes pessoas pode variar de acordo com o contexto, o observador e o observado. Mesmo quando um determinado comportamento é observado ao mesmo tempo por pessoas diferentes as avaliações se diferem, evidenciando-se a importância da audiência na construção das percepções que o indivíduo estabelece em relação ao outro (OMOTE, 1990). Desta forma, a percepção que se tem a respeito de um comportamento observado pode corresponder à interpretação de cada pessoa e não ao comportamento em si.

Na percepção interpessoal, o percebido não apreende pura e simplesmente as características do percebido, mas faz atribuições, de tal forma que o percepto formado a respeito do percebido retrata, em alguma extensão o percebido. Aliás, mais do que mera somatória de algumas características do percebido e as do percebido, o percepto parece expressar a natureza da interação entre eles (OMOTE, 1994).

Podemos ponderar diante dos referenciais teóricos aqui apresentados que ao descreverem e avaliarem os seus alunos com deficiência, os professores podem estar relatando as suas concepções e crenças acerca da inclusão e não apenas os comportamentos observáveis nos alunos.

Alguns investigadores consideram que as inovações no âmbito educacional deveriam ser selecionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores, uma

vez que sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação aos alunos com deficiência (MALOUF; SCHILLER, 1995).

Pesquisas realizadas com relação às atitudes sociais dos professores demonstram que, por intermédio da compreensão das atitudes dos docentes, é possível elaborar um perfil de condutas que eles adotam na sala de aula e que conseqüentemente podem influenciar os demais alunos. Bender, Scott e Vail (1995) em seus estudos, salientam que os professores do ensino comum com atitudes sociais negativas, quanto à inclusão, utilizam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais dos professores são apontadas como uma das variáveis mais críticas para o sucesso da inclusão e se tornam ainda mais importantes ao considerarmos que a resposta que colegas de classe emitem diante de aluno com deficiência pode ser parcialmente determinada pela postura assumida pelo professor (HASTINGS ; OAKFORD, 2003; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996).

Kuester (2000) destaca as atitudes dos professores ao ponderar que a aceitação e as atitudes sociais positivas do professor em relação a alunos com deficiência, juntamente com os recursos do ambiente de aprendizagem e o acolhimento pelos colegas de classe, merecem especial atenção uma vez que podem ser considerados como pontos decisivos e críticos no sucesso da inclusão escolar.

Assim sendo, podemos considerar que além de atitudes sociais positivas frente à inclusão, o professor precisa conhecer de fato os seus alunos e isto se torna ainda mais importante quando nos referimos aos alunos com deficiência, pois, as suas necessidades e capacidades podem ser camufladas diante da coletividade da sala de aula e desta forma as estratégias e recursos utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem podem ser insuficientes para contemplar as diferenças que a heterogeneidade da sala de aula impõe.

Para Omote (2006) não existe qualquer possibilidade de compreensão do ser humano desconsiderando o caráter construtivo de suas diferenças. Estas diferenças estão presentes ao nível biológico da variabilidade da espécie humana, na qual se determina que todo indivíduo possui o seu próprio patrimônio genético que estabelece os limites de sua intervenção sobre o ambiente. Com base neste patrimônio genético, explica o autor, cada pessoa se desenvolve a partir das relações que mantém com seu ambiente externo, as quais são assimiladas de distintas maneiras para cada ser vivo em particular, logo, mesmo os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social guardam entre si profundas diferenças.

Rego (1998) destaca que o professor tem o papel de mediar o processo no qual o aluno se desenvolve a partir de uma cultura que o leva a construir conhecimentos acerca do mundo

social e físico onde vive, e, para tanto, é necessário que ele conheça as especificidades educacionais de cada aluno, assegurando assim a participação de todos nas atividades propostas.

O percepto formado pelo professor em relação às características físicas, ao comportamento e ao desempenho do aluno com deficiência física nas atividades escolares podem repercutir tanto positiva quanto negativamente na relação estabelecida entre ele e o aluno (OMOTE, 2006).

Um estudo realizado por Silveira e Neves (2006) investiga as concepções de pais e professores de alunos com deficiência múltipla a respeito da inclusão escolar e social desses alunos. Um dos resultados encontrados que é bastante relevante para o tema desta pesquisa é que a concepção dos professores apresentadas nas entrevistas no que se refere ao impacto da deficiência na realização das atividades escolares, foi bastante desfavorável, uma vez que os professores demonstraram descrédito no desenvolvimento e capacidades dos alunos para realizarem as atividades que denotam autonomia, por outro lado, ao serem questionados sobre os objetivos educacionais, os professores não souberam defini-los, considerando a realização de atividades a partir da espontaneidade e não da intencionalidade. Fica evidente neste estudo que a percepção que os professores demonstram a respeito dos alunos com deficiência interfere diretamente na falta de objetivos educacionais bem definidos.

Diante dessas considerações se faz necessário refletir sobre as inferências que os professores fazem acerca da competência de seus alunos ao realizarem as atividades no ambiente escolar. Segundo Zafani (2013) cada indivíduo pode atribuir significados muito pessoais em relação à deficiência, em decorrência da influência de suas propriedades internas na formação do que foi percebido, e, desta forma, as percepções dos professores podem influenciar nas avaliações de seus alunos, uma vez que ao avaliar a sua competência com desvio negativo com relação às médias dos demais alunos, o professor pode não investir no desenvolvimento do aluno por compreender que as suas capacidades são limitadas .

Reconhece-se que apesar da inclusão estar posta por diretrizes e normativas legais, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (VERDUGO, 1994). Em 2004, o Ministério Público Federal publicou um documento que garante o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004). No entanto, admite-se que a organização

e gestão da sala de aula se baseiam em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo este, considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (SPEECE ; KEOGH, 1996).

2.3 Deficiência e competência sob aspectos das atitudes, da inclusão escolar, da acessibilidade e da funcionalidade

A deficiência física é definida como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

A utilização do termo deficiência de acordo com Omote (2004) não deve ser confundida com a etimologia empregada para assinalar um distanciamento em relação a um valor considerado normal ou médio, pois, vale lembrar que o gênio é tão ou mais desviante que o indivíduo com deficiência intelectual. O desvio materializado pela deficiência carrega de forma implícita uma situação de desvantagem e de prejuízo, no que tange à realização de uma dada tarefa.

Omote (1997) destaca que não existe deficiência por si só como característica ou qualidade endógeno-orgânica referente à determinada pessoa. A deficiência apenas se materializa como tal mediante critérios adotados socialmente, critérios estes estruturados a partir do próprio meio social, das exigências estabelecidas pelas atividades cotidianas e pela forma com que os outros (audiência) interpretam e se relacionam com as diferenças. Assim, a definição de deficiência perde seu caráter universal e passa a ser conceituada de forma contingencial, posto que alguém só é tido por alguém com deficiência em determinado contexto temporal, espacial e atitudinal (OMOTE, 1996).

É evidente que existe uma expressiva diferença no comportamento ou no organismo da pessoa identificada como alguém com deficiência, porém, essa diferença pode ser tanto a causa como a consequência do processo de identificação, reconhecimento e tratamento daquela pessoa como com deficiência. A referida diferença expressiva só adquire sentido de deficiência pelo fato de a sociedade valorizar determinada qualidade que nela está prejudicada, pois nenhuma diferença é vantajosa ou desvantajosa em si mesma, mas, apenas dentro de um contexto relacional estabelecido pela estrutura sócio cultural na qual estamos

circunscritos. Dessa forma, a deficiência não existe como fenômeno independente, posto que se configura a partir de um sistema multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças (OMOTE, 1993).

A deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo pano de fundo social, no qual as pessoas com deficiência, mesmo que possuam alguma incapacidade objetivamente definida e constatada, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante da sociedade que deve ser concebida para todos.

Ainda segundo Omote (1993) a grande maioria destas diferenças é interpretada dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. Todavia, algumas diferenças recebem significados de descrédito e desvantagem social, e podem resultar tanto de realidades sociais desvantajosas quanto de condições biológicas como, anomalias genéticas, patologias congênitas e adquiridas, traumatismos e enfermidades (OMOTE, 1993). Desta forma consideramos que quando nos referimos à deficiência estamos falando desse último grupo o que não quer dizer que as realidades sociais desvantajosas não estejam presentes, e geralmente estão.

Quanto mais acentuadas se tornam as diferenças, maiores são as barreiras demarcatórias estabelecidas para estes indivíduos, abarcando limites e possibilidades destes se inserirem em relação ao meio circundante. Estas barreiras podem ser vistas a partir de uma perspectiva segregacionista quando as diferenças são tidas como um entrave social ou podem ser vistas como libertárias quando algumas limitações são encaradas como passíveis de transformação após a ampliação das possibilidades de inserção social.

O que determina esse divisor de águas são as concepções, crenças e percepções que a sociedade possui acerca da deficiência. Compreendendo a escola como um núcleo social, tal reflexão deve ser posta ao receber um aluno com deficiência física por meio da proposta de inclusão. O professor, os colegas bem como a gestão, possuem a possibilidade de optar por barreiras segregacionistas ou então compreender estas barreiras como libertárias que poderia leva-los à busca de novas possibilidades e soluções. Esta escolha irá refletir diretamente no desenvolvimento biopsicossocial do aluno com deficiência física.

A compreensão da deficiência baseada em concepções que consideram o indivíduo a partir da dialética existente entre fatores biológicos e fatores sociais é fundamental para que se possa conceber a funcionalidade e participação desse indivíduo no contexto social em que está inserido. Quando a deficiência é compreendida como algo que pertence ao indivíduo e esta é representada apenas no seu corpo, ele passa a ser conceituado e definido com base nas suas características desviantes que assumem um caráter de desvantagem. De acordo com Omote

(2004), a pessoa com deficiência física passa a ser antes de tudo, um deficiente físico e o seu problema o define estabelecendo parâmetros que o identificam com características de desvantagem social ante os demais.

Quando se assume esta posição, qualquer pessoa com deficiência física passa a ser visto como possuindo as mesmas necessidades e possibilidades de outras pessoas com deficiência física, fato que justifica a padronização das estratégias, recursos e tratamentos a eles dispensados. É muito comum encontrarmos nas escolas, os recursos e estratégias concebidas para um determinado aluno com deficiência física, sendo utilizadas erroneamente com outro aluno com deficiência física que apresenta características, necessidades e capacidades completamente diferentes. É como se o fato de ele possuir atributos físicos diferenciados e aqui chamados de deficiência física, já definisse, por si só, as suas possibilidades e necessidades.

A falsa ideia de uniformidade da deficiência leva os indivíduos com deficiência a desempenharem apenas papéis previstos para eles e desta forma temos um estreitamento nas possibilidades de desenvolvimento humano e a transformação da deficiência em uma barreira insuperável.

Na medida em que se desconsidera que a complexa arquitetura de relações sociais é mediada por outros elementos que não apenas os de ordem biológica, entraves importantes são postos diante do desenvolvimento humano. No entanto, não devemos negligenciar que os fatores biológicos são muitas vezes determinantes para as escolhas de mecanismos facilitadores do desenvolvimento de pessoas que possuem deficiência física e que vão além daqueles oferecidos aos demais indivíduos como, por exemplo, os recursos de tecnologia assistiva e a reestruturação do espaço arquitetônico. Vale ressaltar que muitas vezes não diferenciar o acesso é discriminar.

O termo acesso segundo Manzini (2005) significa sair de uma determinada situação ou local para outra situação ou local diferente do anterior e reflete um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo, e o processo pelo qual isto ocorre.

A acessibilidade envolve conceitos que se ajustam às necessidades de inclusão social para parcelas da população com dificuldade de acesso a diferentes ambientes e é pautada no princípio de oportunidades justas e equidade a todos com relação aos seus direitos à educação.

Uma sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Muitas dessas diferenças

implicam inevitavelmente em capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas, comprometendo visivelmente o desempenho de algumas pessoas. Essas diferenças muitas vezes requerem atenção diferenciada, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem (OMOTE, 1999).

A proposta de inclusão escolar para os alunos com deficiência física é um campo vasto de possibilidades de estudo e prática para o entendimento e o trabalho com as diferenças à medida que redireciona o foco da atenção ao meio e que se apoia na concepção de deficiência como resultante da dialética existente entre fatores biológicos e meio sócio cultural. Nesta perspectiva vale ressaltar que ao se compreender a deficiência como um fator social, não se deve subestimar os componentes biológicos presentes na deficiência, uma vez que tais componentes podem causar déficits nas funções e estruturas corporais levando o indivíduo a ter prejuízo na sua funcionalidade ao executar as atividades para as quais atribui sentido.

O conceito de funcionalidade implica em uma visão mais ampla do indivíduo ou das populações que tenham alguma deficiência, uma vez que leva em conta as limitações orgânicas ou psíquicas, mas ao mesmo tempo busca compreender as demandas específicas do ambiente, as atividades a serem completadas e os desafios dos relacionamentos sociais em seu contexto (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Afirmar que uma pessoa é funcional não significa dizer apenas que ela pode ou não ter limitações orgânicas e psíquicas, mas que consegue realizar as atividades exigidas pelo seu meio, estabelecendo uma inserção social adequada. As incapacidades, quando olhadas nesse sentido, devem ser analisadas levando em consideração as limitações e disfunções do indivíduo, as restrições quanto a suas atividades e as limitações nos relacionamentos sociais. Sendo assim, toda proposta de trabalho que olha para a funcionalidade precisa caminhar no sentido de entender os fatores do meio que possam apresentar-se como facilitadores ou obstáculos a serem transpostos pelos indivíduos (CIF, 2011).

Compreender a relação entre deficiência e necessidade educacional especial sob aspectos da funcionalidade é de suma importância para a definição de ações inclusivas. A funcionalidade do aluno, que apresenta deficiência, perante as demandas escolares está relacionada à sua participação em diferentes situações ambientais e é associada à sua capacidade de satisfazer as exigências físicas e cognitivas em diferentes contextos (SAMPAIO et al., 2005). É, portanto, a partir da descrição da participação do aluno, que são identificadas as suas necessidades especiais, e nesse sentido, registros escolares sobre a sua

funcionalidade são imprescindíveis, na medida em que poderão orientar as ações com propósito inclusivo (ABE, 2009).

A inclusão do aluno com deficiência física nas salas de ensino regular requer uma relação colaborativa entre escola e aluno, na qual o aluno se esforça e se capacita a responder positivamente às demandas do processo de escolarização, e a escola por sua vez se prepara a fim de recebê-lo e garantir o seu desenvolvimento no processo educacional e participação na rotina escolar (ABE, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Sendo assim, é necessário que os professores estejam aptos a ensinar com os mesmos objetivos, independente dos alunos terem ou não alguma deficiência. Para que isto ocorra é imprescindível realizar adequações curriculares a fim de garantir o atendimento às especificidades de cada aluno (MENDES, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2007). Os estudos de Pacheco (2007) afirmaram que a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todos os alunos que desejam matricular-se, em vez de esperar que determinado aluno com deficiência se ajuste à escola.

Nesse contexto, a educação inclusiva é concebida a partir de um conjunto de profissionais que direcionam suas ações por meio de recursos e estratégias, que devem ser organizadas e disponibilizadas nas escolas, priorizando a ação compartilhada, novos perfis profissionais, novas concepções sobre os atos de ensinar e aprender com a finalidade de acesso e permanência dos alunos com deficiência (MENDES, 2006, 2008; CAPELLINI; MENDES, 2007).

O trabalho da educação especial, da educação comum como também a participação de profissionais externos à escola, possibilitam trocas de saberes e parcerias visando ao desempenho máximo do aluno com deficiência física (MENDES, 2008).

A participação do aluno com deficiência no ambiente escolar permite a aquisição de aptidões e competência e o estabelecimento de relações sociais importantes para o seu autoconhecimento como ser ativo no contexto em que está inserido. Coster et al. (1998) define participação escolar como a possibilidade do aluno conseguir administrar suas ações dentro do contexto escolar, de modo que suas necessidades e metas individuais sejam compatíveis com as expectativas pessoais implicando na realização de atividades e tarefas que traduzam a sua funcionalidade.

Segundo Schenker, Coster e Parush (2005 a), embora exista no movimento de inclusão a preocupação em avaliar os resultados dos esforços de alunos e professores, não existe ainda

a realização ampla, sistemática e periódica de um acompanhamento que contemple a avaliação funcional desses alunos para que se possa pontuar detalhadamente a sua participação na rotina escolar.

Atribui-se a este procedimento de identificação e acompanhamento um grande valor, uma vez que este pode ser o ponto de partida para a elaboração de metas e estratégias que possam proporcionar ao aluno com deficiência física as oportunidades de acesso a todas as atividades que a escola inclusiva pode dispor. Essa avaliação deve ter um caráter particular e individualizado, uma vez que cada aluno possui as suas especificidades e ações padronizadas dificilmente poderão contemplar as necessidades de todos os alunos.

Um estudo realizado por Mancini e Coster (2004) demonstra em seus resultados que os níveis de participação em atividades são significativamente influenciados pelo meio ambiente, e corroboram a importância atribuída à avaliação que considera o desempenho em seus diversos contextos onde o aluno tem necessidades de sucesso funcional, levando em conta a extensão das habilidades funcionais de cada contexto, suas demandas e as barreiras que possam impedir uma participação bem sucedida.

Silva et al. (2004) realizaram uma pesquisa investigando a participação de vinte e nove alunos diagnosticados com Paralisia Cerebral que frequentavam salas do ensino regular. Os resultados demonstraram que embora o grau de comprometimento nas funções motoras não seja o único fator a ser levado em conta para esclarecer a funcionalidade, ele está relacionado diretamente à participação do aluno, e que, a utilização de um instrumento de medida padronizado deu as condições necessárias para sistematizar a coleta de informações levando em conta todas as tarefas nos diversos ambientes escolares.

Outro estudo realizado a fim de pesquisar a participação de alunos com deficiência física na realização de atividades escolares demonstrou a relação existente entre participação para realização de atividades nos ambientes escolares e o nível de comprometimento motor dos alunos. Os resultados encontrados apontam que os alunos hemiplégicos apresentavam maior participação em todos os ambientes e nas tarefas físicas, sendo seguidos pelos alunos que apresentavam diplegia e posteriormente quadriplegia. Nas tarefas cognitivas comportamentais não houve diferença significativa. Os níveis de participação se mostraram prejudicados com o aumento da severidade do quadro motor e suas limitações (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005 b).

Esses estudos evidenciam a relação intrínseca entre funcionalidade e participação e demonstram a interferência significativa das funções e estruturas corporais relacionando o nível de comprometimento motor ao nível de participação dos alunos com deficiência física

no ambiente escolar. Entretanto, diante de tais resultados levanta-se a reflexão acerca de como o ambiente escolar tem se estruturado para garantir a participação dos alunos com deficiência física independente da sua condição biológica.

Silva (2007) realizou um estudo investigando a participação, os níveis de auxílio e o desempenho de alunos com deficiência física nas atividades da rotina escolar e concluiu que as maiores dificuldades a serem enfrentadas são uso do banheiro, o deslocamento de um ambiente a outro e o transporte, sendo que para a realização das tarefas nestes ambientes os alunos receberam grandes níveis de assistência e poucas adaptações.

A participação da criança com deficiência física no ambiente escolar pressupõe ajustes no ambiente a fim de facilitar sua inclusão em diferentes cenários da vida coletiva. É essencial considerar a possibilidade de que essas alterações ocorram com base nos princípios de aplicação de estratégias de aprendizagem, considerando a influência mútua entre o indivíduo e o meio (MUNGUBA, 2007).

Segundo Manzini (2010) um dos grandes obstáculos para o acesso da criança com deficiência física ao ensino está relacionado à dificuldade motora durante a utilização de recursos e materiais pedagógicos, sendo fundamental pensar nas habilidades e necessidades desse aluno para a construção e ou adaptação de um determinado material que facilite a sua participação. É importante destacar ainda que, ao adaptar um recurso para o ensino do aluno com deficiência física, deve-se levar em conta as características motoras, cognitivas, emocionais e sociais da criança assim como é necessário verificar as exigências sociais, pedagógicas, psicológicas e físicas impostas pelo meio (ARAÚJO ; MANZINI , 2001).

No cenário da educação inclusiva a busca por soluções que possam favorecer a participação dos alunos com deficiência física nas atividades escolares é constante. Apesar de não ser o foco principal de atenção deste estudo, não podemos deixar de destacar o papel da tecnologia assistiva, que tem sido amplamente utilizada e pesquisada neste contexto. Uma vez assumida a necessidade de participação e realização de atividades com eficiência para que se possa adquirir habilidades e uma autopercepção de competência positiva, precisamos garantir que os alunos com deficiência física tenham o quanto possível, as condições necessárias para desenvolver as suas habilidades. Diante de atributos físicos diferenciados, se faz necessário analisar as demandas da atividade, as demandas do ambiente, o contexto, bem como as funções e estruturas corporais deste aluno, e a partir desta avaliação buscar as modificações e adequações necessárias. Estas modificações geralmente ocorrem por meio da prescrição, implantação e acompanhamento do uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar.

A tecnologia assistiva é definida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GASPARETTO, et al., 2009).

Na área educacional, a tecnologia assistiva conquistou um relevante espaço, ao evidenciar diversos benefícios ao aluno com deficiência, que, independentemente de suas limitações sensoriais, intelectuais ou físicas pode ter acesso ao conhecimento (RODRIGUES, 2013). Acredita-se que a tecnologia assistiva contribui para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com deficiência, auxiliando no processo educativo, como também possibilitando uma vida autônoma e independente. As inovações pertinentes a essas tecnologias causam impacto na escola, instigando mudanças em sua organização, convidando-a a investir em novas dinâmicas para atender e contribuir com a diversidade de seus educandos (KENSKI, 2003; MANZINI, 2005).

Acredita-se que a Tecnologia Assistiva favoreça a inclusão, quando impulsiona as práticas pedagógicas de forma efetiva, mas tendo o cuidado de respeitar e valorizar as especificidades de cada aluno seja ele com deficiência ou não, pois há que se observar as potencialidades ou dificuldades motoras e cognitivas; de maneira que a escola possa flexibilizar o ato pedagógico para acolher diferentes interesses e motivações, respeitando e valorizando a riqueza que pode ser encontrada na variedade de percursos de aprendizagem destinados aos alunos. Entende-se que a metodologia utilizada, dependendo da estratégia, favorece a aquisição de competências e o estabelecimento de habilidades sociais no aluno com deficiência, a ação pedagógica mediada por tecnologias otimiza a estruturação de projetos colaborativos e cooperativos que devem ser constituídos com base na planificação, organizados sob a lógica de um plano pedagógico que permita modelar as situações de aprendizagem em função da especificidade do aluno, de um grupo ou do coletivo (RODRIGUES, 2013).

É responsabilidade de todos os profissionais da educação que trabalham com alunos com deficiências desenvolver uma compreensão sobre o uso da tecnologia assistiva no contexto escolar, bem como participar do processo de escolha e implementação dos recursos que vão favorecer o acesso do aluno ao currículo escolar. Os profissionais devem ter conhecimento de estudos que identificam os benefícios do uso da tecnologia assistiva para

fortalecer as habilidades de alunos com deficiência (PARETTE; BLUM; BOECKMANN, 2009).

Apesar de existir uma ampla variedade de possibilidades e recursos de tecnologia assistiva, alguns estudos nos mostram que os alunos com deficiência física nem sempre estão sendo beneficiados por eles no contexto escolar (ABNER; LAHM, 2002).

Pesquisas realizadas por estudiosos da área identificaram que alguns recursos de tecnologia assistiva não foram integrados à vida cotidiana dos alunos com deficiências, pois as escolas onde estão inseridas não fizeram uso dessas diferentes possibilidades (COPLEY; ZIVIANI, 2004).

Os motivos que podem levar a escola a não utilizar essas possibilidades são diversos, podendo incluir a falta de recursos financeiros, falta de conhecimento, falta de treinamento especializado e também experiências prévias de insucesso e abandono de recursos em situações semelhantes. Mais uma vez destacamos aqui a importância da compreensão dos professores bem como dos alunos a respeito das suas necessidades e capacidades ao realizarem as atividades escolares para que o objetivo do uso da tecnologia assistiva esteja claro e possa ser valorizado. Além disso, a escola não pode estar sozinha neste processo, a equipe multidisciplinar deve estar presente para auxiliar e assumir junto à escola a responsabilidade de instrumentalizar os alunos e a escola com os recursos e estratégias provenientes da tecnologia assistiva.

Capellini e Mendes (2007) destacam que pensar nos serviços de tecnologia assistiva na escola significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve, para assim tomar decisões sobre a melhor forma de intervir na aprendizagem dos alunos e promover a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas.

Outra questão muito importante que pode ser decisiva para o sucesso do uso da tecnologia assistiva na escola é a divisão de responsabilidades e poder de decisão entre todos os interessados incluindo os alunos, professores, gestores e pais. Para que exista o engajamento na implementação e uso da tecnologia assistiva é necessário conhecimento e percepções favoráveis ao uso de forma que seja possível operacionalizá-las. Associada a isto, está a importância de uma avaliação cuidadosa dos professores e a autoavaliação coerente do aluno com relação às suas dificuldades e potencialidades, pois é justamente nesta intersecção que a tecnologia assistiva vem contribuir para que a funcionalidade possa ocorrer.

Alves e Matsukura (2009) realizaram um estudo com o objetivo de identificar os efeitos do uso da tecnologia assistiva no contexto da escolarização do aluno com deficiência

física a partir de sua própria percepção, da percepção de seu professor e de seu cuidador. O estudo revelou que os alunos, professores e cuidadores participantes, reconheceram que os recursos de tecnologia assistiva auxiliaram a sua participação e que favoreceram o processo de escolarização de tais alunos, porém também apontaram algumas limitações trazidas pelo recurso e pelo próprio contexto em que a prática de inclusão escolar foi realizada, o que demonstra a necessidade constante de acompanhamento e ajustes para evitar o abandono precoce de recursos que podem favorecer a participação do aluno.

Kapperman, Sticken e Heinze (2002) realizaram um estudo a respeito do uso de tecnologia assistiva por alunos com deficiência física e concluíram que os alunos não receberam intervenções suficientes para garantir a sua participação bem sucedida e o acesso ao currículo escolar.

Mais uma questão importante a ser destacada é que o recurso por si só não garante a participação do aluno com deficiência física assim como o seu acesso ao processo de desenvolvimento educacional. É necessário que todos os envolvidos (gestores, professores, familiares e alunos) estejam conscientes e dispostos a buscarem soluções para as dificuldades que se colocarem no caminho, tendo como objetivo final sempre a funcionalidade e desenvolvimento de competência do aluno. Uma vez implantado o uso de um determinado recurso de tecnologia assistiva para facilitar a participação do aluno com deficiência física, este deve ser constantemente revisto quanto ao uso e necessidade real do aluno. No entanto, até que este recurso esteja à disposição do aluno, um longo caminho deve ser percorrido para que o seu uso seja eficiente e atinja o objetivo proposto.

Pesquisadores da área alertam que ao iniciar o processo de implementação da tecnologia assistiva é necessário conhecer o usuário, sua história, suas necessidades e desejos, bem como identificar quais são as necessidades reais considerando todo o seu contexto social e as possíveis barreiras que limitem a sua independência (SORO, 2003; PARETTE; BROTHERTON; HUER, 2000).

Outros estudos realizados identificaram diferentes obstáculos ao uso de recursos da tecnologia assistiva na escola, entre eles a falta de financiamentos adequados, a falta de conhecimento dos profissionais, a falta de capacitações e treinamentos para os profissionais, falta de apoio de profissionais especializados; deficiências em acompanhar o uso dos recursos e atitudes negativas quanto ao uso dos recursos de tecnologia assistiva (COUPLEY; ZIVIANI, 2004; CRADDOCK, 2006)

Souza (2000) realizou uma pesquisa com o objetivo de caracterizar os fatores facilitadores e impeditivos para a efetiva participação social e acadêmica de alunos com

deficiência física e da comunicação, matriculados em escolas especiais e regulares. Os resultados encontrados indicaram a necessidade de implementação dos recursos adaptados para favorecer a integração e a inclusão dos alunos com deficiência física pesquisados, assim como a necessidade de maior interação entre profissionais de Educação e da Saúde.

Hemmingsson, Lidstromce e Nygard (2009) realizaram um estudo a fim de investigar o uso e o não uso de recursos de tecnologia assistiva na escola por alunos com deficiência física e constataram que os recursos integrados à prática educacional do aluno com deficiência física trouxeram benefícios imediatos na funcionalidade durante as atividades escolares.

Diante desses pressupostos teóricos podemos compreender que antes da implantação de qualquer modificação física no ambiente, nas demandas das tarefas ou na funcionalidade do aluno, existe a necessidade de se conhecer quais são as expectativas e percepções de competência dos alunos, na visão deles próprios e de seus professores, com relação à execução das atividades escolares, dito que um recurso de tecnologia assistiva, assim como a adaptação curricular ou o uso de uma estratégia pedagógica modificada só poderão trazer benefícios aos alunos com deficiência física se houver a articulação entre necessidade, capacidade e funcionalidade.

A prescrição e uso de tecnologia assistiva está atrelada à percepção de competência na perspectiva de quem a recebe e de quem a indica. No ambiente escolar, muitas são as possibilidades de experiências competentes no plano das relações interpessoais e no da aquisição de habilidades em áreas motora, cognitiva e emocional, sendo objetivo da inclusão educacional favorecer o engajamento do aluno no seu papel de estudante.

Os papéis ocupacionais, por sua vez, são adquiridos nas relações sociais e moldados a partir de *feedback* mediante a autopercepção de sucesso ou fracasso e tendo como referência aquilo que a audiência ou o parceiro da interação manifestam.

Dessa forma, o julgamento da competência permeia todo o processo educacional inclusivo e deve ser entendido sob o aspecto biopsicossocial da deficiência. A Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF) orienta que as pessoas com deficiência devem ser vistas a partir da interação constante dos aspectos: estrutura e função corporal, atividade e participação e fatores ambientais, para que assim, possa exercer seu papel social independentemente da sua condição de saúde. Seguindo estes pressupostos ao prescrever e orientar o uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar, o olhar das pessoas envolvidas neste processo não deve ser direcionado apenas ao aluno, mas também ao ambiente e às atividades propostas.

Perante essas considerações, este estudo se propõe a contribuir com uma visão mais ampla do conhecimento acerca da percepção de competência de forma circunstanciada.

3 OBJETIVO

3.1 Objetivo geral

Identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares específicas na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as tendências de caracterização do aluno com deficiência física sob a perspectiva dos professores.
- Identificar se existem diferenças nas percepções de competência mediante análises comparativas da percepção dos professores com relação aos alunos com e sem deficiência, da autopercepção dos alunos com e sem deficiência e na comparação entre a percepção dos professores e a autopercepção dos alunos.
- Analisar a relação entre a caracterização , atribuição de competência e a funcionalidade motora dos alunos com deficiência física.

4 METODO

4.1 Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP- Campus de Marília/ SP, seguindo as recomendações vigentes na resolução CNS 196/96, conforme protocolo nº 1119/2014.

Os pais responsáveis legais pelos alunos participantes e os professores, foram convidados a participar desta pesquisa ao receberem todas as informações relativas ao projeto incluindo os objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração, sigilo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos. Foi entregue a cada um dos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido confirmando a anuência e a partir desta autorização formal deu-se início à coleta de dados (APENDICE A e B).

4.2. Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa dezoito alunos do ciclo I do ensino fundamental matriculados na rede regular de ensino, dos quais nove com deficiência física (QUADRO 2) e nove sem deficiência (QUADRO 3). Além dos alunos, como participantes da pesquisa encontraram-se um total de nove professores dos respectivos alunos, sendo cada um deles responsável por um aluno com e sem deficiência da mesma sala de aula (Quadro 4).

A caracterização dos alunos com deficiência física foi realizada com a utilização de três instrumentos que classificam a condição motora funcional: o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS), o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS), e a Escala de Mobilidade Funcional (FMS). Os alunos com hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral foram classificados com os três instrumentos enquanto os alunos com outros diagnósticos foram classificadas apenas com a Escala de Mobilidade Funcional.

O Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS) é uma escala com cinco níveis de classificação da função motora grossa de crianças com Paralisia Cerebral que enfatiza o movimento de sentar e caminhar em quatro faixas etárias (0 a 2 anos, 2 a 4 anos, 4 a 6 anos e 6 a 12 anos (PALISANO et al., 1997).

O Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) é uma escala com cinco níveis de classificação que descreve como os sujeitos com Paralisia Cerebral em idade de 4 a 18 anos usam suas mãos para manipular objetos em atividades diárias independentemente da idade (ELIASSON et al., 2006).

A Escala de Mobilidade Funcional (FMS) classifica a mobilidade em seis níveis considerando os equipamentos auxiliares que a criança pode utilizar como andador, muleta, cadeira de rodas, com destaque para a habilidade de locomoção em três distâncias específicas, 5, 50 e 500 metros. Essas distâncias representam a mobilidade da criança em casa, na escola e na comunidade, e a classificação é realizada seguindo esta ordem (GRAHAM et al., 2004). O quadro 1 apresenta uma síntese destes instrumentos de classificação.

Quadro 1 - Síntese dos instrumentos de classificação da funcionalidade motora

GMFCS	MACS	FMS
Nível I deambula sem restrições, com limitações para atividade motoras mais complexas (correr, pular)	Nível I manipula objetos facilmente e com sucesso	Nível 1 Usa cadeira de rodas
Nível II deambula sem auxílio, mas com limitações na marcha comunitária	Nível II manipula os objetos com qualidade e velocidade reduzidas	Nível 2 Usa andador
Nível III deambula com apoio, com limitações na marcha comunitária	Nível III manipulam objetos com dificuldade necessitando de ajuda ou adaptação da atividade	Nível 3 Usa muletas
Nível IV a mobilidade é limitada, necessita de cadeira de rodas na comunidade	Nível IV manipula uma variedade limitada de objetos com esforço e o sucesso é limitado.	Nível 4 Usa bengalas (uma ou duas)
Nível V mobilidade gravemente limitada mesmo com uso de tecnologia assistiva	Nível V não manipula objetos e tem habilidade severamente limitada para desempenhar até mesmo ações simples.	Nível 5 Independente em superfície térrea
-----	-----	Nível 6 Independente em todas as superfícies

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2- Caracterização dos alunos com deficiência física

Participantes - Aluno com Deficiência							
Nome	Idade	Gênero	Seriação	Hipótese Diagnóstica	GMFCS	MACS	FMS
A	12	M	3º ano	Paralisia Cerebral	IV	III	1,1,1
B	11	M	5º ano	Mielomeningocele	-----	-----	5, 3,3
C	7	M	1º ano	Paralisia Cerebral	IV	III	1,1,1
D	8	F	2º ano	Paralisia Cerebral	II	II	6,6,5
E	8	M	2º ano	Paralisia Cerebral	I	III	6,6,6
F	6	F	1º ano	Paralisia Cerebral	IV	III	1,1,1
G	7	M	2º ano	Paralisia Cerebral	II	III	6,6,5
H	7	F	1º ano	Malformação Congênita de MS	-----	-----	6,6,6
I	11	M	4º ano	Paralisia Cerebral	III	III	3,2, 1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 - Caracterização dos alunos sem deficiência física

Participantes - Alunos sem Deficiência			
Nome	Idade	Gênero	Seriação
J	9	M	3° ano
K	11	M	5° ano
L	7	M	1° ano
M	8	M	2° ano
N	8	M	2° ano
O	6	M	1° ano
P	8	M	2° ano
Q	6	M	1° ano
R	10	M	4° ano

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4- Caracterização dos professores

Participantes - Professor				
Nome	Gênero	Formação	Tempo de Profissão	Educação Especial
Professor 1	F	Pedagogia e Psicopedagogia Institucional	16 anos	Não tem formação
Professor 2	F	Pedagogia	11 anos	Não tem formação
Professor 3	F	PsicoPedagogia	9 anos	Não tem formação
Professor 4	F	Pedagogia	13 anos	Não tem formação
Professor 5	F	CEFAM e Pedagogia	15 anos	Não tem formação
Professor 6	F	Magistério e Pedagogia	10 anos	Não tem formação
Professor 7	F	Pedagogia	13 anos	Não tem formação
Professor 8	F	Pedagogia	10anos	Não tem formação
Professor 9	F	Pedagogia	10 anos	Não tem formação

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.1 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão abrangeram a identificação do aluno com deficiência física pelo cadastro disponível na secretaria de educação, e, a partir da seleção desses participantes, foram recrutados os demais participantes na seguinte distribuição: aluno com deficiência física, seu colega de classe sem deficiência mediante indicação do professor e o professor da classe.

4.2.2 Critérios de exclusão

Foram excluídas do estudo os alunos com deficiência intelectual, auditiva e visual ou múltiplas deficiências, prevendo-se a possibilidade de exclusão dos participantes no processo de coleta de dados mediante a presença de dificuldade de compreensão das instruções.

4.3 Local e período

A pesquisa foi realizada em seis escolas de ensino fundamental da rede regular de ensino, localizadas em um município do interior do Estado de São Paulo. A Coleta de dados foi realizada no período de novembro a dezembro de 2014.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com roteiro especificamente elaborado para esta pesquisa (APÊNDICE C), e do *Perceived Efficacy and Goal Setting System* (PEGS) que reúne cartões com figuras (ANEXO A) utilizadas com os alunos em conjunto com o protocolo de entrevista próprio para o uso com eles (APÊNDICE E), e questionário utilizado com os professores (APÊNDICE F).

4.4.1 Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores

A entrevista como forma de coleta de dados é viável quando as informações necessárias para a pesquisa não estão registradas ou disponíveis a não ser no pensamento ou na memória do entrevistado. Ao realizar a entrevista, o pesquisador se envolve em um processo de interação com o entrevistado, uma vez que no decorrer da entrevista tanto o entrevistador quanto o entrevistado trazem consigo experiências passadas, que influirão na interação (MANZINI, 1991). Ainda segundo Manzini (2003) a entrevista é, por essência, uma forma de interação social que busca as informações face a face.

Diante da natureza deste estudo, nos apoiamos em Lenneberg (1967) quando nos aponta que os relatos verbais são empregados especialmente em estudos da percepção. Engelman (1997) refere que a percepção pode variar de acordo com as atitudes tomadas pelo ser humano, e atitudes poderiam ser reconhecidas como a maneira de se perceber o mundo.

A entrevista teve por finalidade o levantamento de dados pessoais do professor e a compreensão de como ele caracteriza o aluno com deficiência física sob aspectos gerais e sob aspectos da funcionalidade com foco na realização de atividades escolares. Para essa caracterização, foi elaborado um roteiro da entrevista, tendo como base os parâmetros conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), dando-se prioridade para a classificação das respostas em três categorias definidas a priori, quais sejam, funções e estruturas corporais, atividades e participação e fatores ambientais. O roteiro de entrevista foi submetido à apreciação de treze juízes discentes da disciplina “Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos” do Programa de Pós- Graduação em Educação²

Para a análise do roteiro, foram utilizados três pontos principais como sugere Manzini (2003): forma das perguntas, sequência das perguntas e abrangência do fenômeno estudado.

Após essa apreciação, o roteiro foi testado em estudo piloto, realizado em uma escola particular de um município localizado no interior do Estado de São Paulo, com três professores da educação infantil que possuíam deficiência física. Após esta experiência acima mencionada, deu-se continuidade à elaboração do roteiro final com as devidas adaptações de acordo com a população alvo desta pesquisa.

O roteiro foi construído a partir de três eixos temáticos correspondentes ao objetivo da pesquisa:

- Eixo 1 - Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos gerais. Este eixo teve por finalidade identificar a percepção que o professor possui a respeito do seu aluno com deficiência física em três situações: ao descrevê-lo, ao manifestar o seu conhecimento sobre a deficiência do aluno e ao indicar as capacidades e dificuldades do aluno para realizar as atividades propostas no ambiente escolar.

- Eixo 2 – Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos da funcionalidade em atividades escolares específicas. Este eixo levou em consideração as atividades apresentadas no instrumento PEGS, a partir da distribuição realizada pela pesquisadora. Este procedimento foi necessário uma vez que o PEGS não apresenta esta distribuição sistematizada e esta condição era fundamental para a realização das análises de dados propostas nesta pesquisa. O quadro 5 apresenta a distribuição das atividades em atividades do brincar, trabalhos escolares e autocuidado.

² Disciplina Ministrada pelo Prof^o Dr. Eduardo José Manzini no Programa de Pós- Graduação em Educação

Quadro 5- Distribuição das Atividades do PEGS

Atividades gráficas e uso de utensílios escolares (tesoura, cola, computador)	Atividades de Auto Cuidado	Atividades de interação social e participação	Atividades Externas (parque, esporte, aulas extras)
Dificuldade para fazer/montar coisas com as mãos	Precisa de ajuda para cortar a comida (Não se Aplica)	Consegue acompanhar as outras crianças.	Agarra bolas com facilidade
Consegue recortar formas com precisão e capricho	Dificuldade em dar laço no sapato	Freqüentemente tem dificuldades em terminar suas tarefas escolares em tempo	Freqüentemente participa ativamente de jogos e esportes
É boa em usar o computador	É boa em abotoar calças e camisas (Não se Aplica)	-----	Dificuldade para brincar de jogos com bola
É boa em organizar números na folha quando resolve problemas de matemática	Demora a se vestir e acha difícil colocar algumas peças de roupas	-----	Dificuldade para pular corda
A escrita é caprichada e legível	É capaz de manejar zíper/fechos e fivelas.	-----	Geralmente não consegue chutar bola com direção.
A carteira é geralmente limpa e organizada	Precisa de ajuda para usar o banheiro	-----	É boa em correr
Não é boa em pintar/colorir	-----	-----	Não é capaz de participar de brincadeiras de pular corda.
Não consegue desenhar bem	-----	-----	Dificuldade em jogar vídeo game (Não se Aplica)
-----	-----	-----	Consegue andar bem de bicicleta (Não se aplica)

Fonte: MISSIUNA; POLLOCK, (2004) Adaptado pela autora

- Eixo 3: Caracterização do professor participante: O objetivo deste eixo foi identificar a formação do professor, sua experiência na educação especial e o tempo de profissão.

4.4.2 *Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS).*

Este instrumento foi traduzido e adaptado para a cultura Brasileira por Ruggio (2008) em trabalho de dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Reabilitação. Os questionários dos professores e protocolos dos alunos foram utilizados a partir desta tradução uma vez que o material está disponível para pesquisas, no entanto, as figuras utilizadas para a apresentação aos alunos foram compradas pela pesquisadora no site <http://www.pearsonclinical.co.uk>, devido ao fato de não estarem traduzidas e publicadas no referido estudo.

O objetivo deste instrumento é possibilitar que crianças com ou sem alguma deficiência relatem sua autopercepção em relação à competência na realização das atividades do dia a dia (MISSIUNA; POLLOCK; LAW, 2004). O PEGS pode ser utilizado com diferentes diagnósticos, desde que tenham capacidade para entender o processo de entrevista, pois é necessário que a criança entenda as figuras e ou a instrução verbal e consiga graduar seu nível de competência, sendo, portanto, mais apropriado para crianças entre seis e nove anos de idade cronológica ou nível de desenvolvimento compatível para esta faixa etária (MISSIUNA et al., 2006; RUGGIO, 2008).

O *Perceived Efficacy and Goal Setting System* – PEGS é composto por três partes: o protocolo de entrevista da criança, um questionário de pais e outro de professores. Diante da natureza deste estudo o questionário para pais não foi utilizado (MISSIUNA; POLLOCK; LAW, 2004)

Para a entrevista da criança são usados 27 pares de cartões, com ilustrações de crianças fazendo atividades motoras, nas áreas de autocuidado (ex: cortar carne, amarrar sapatos), trabalho escolar (ex.: desenho, escrita) e brincar (ex.: correr, chutar bola). Cada par é composto por um cartão que mostra uma criança realizando a atividade com facilidade (mais competente) e outro cartão mostrando a criança que tem dificuldade naquela atividade (menos competente). Os cartões contêm pequeno enunciado, com descrição da atividade, que deve ser lido pelo profissional, que orienta a criança a escolher a figura que mais se parece com ela. Três dos cartões ilustram atividades realizadas por crianças com deficiência física e só devem ser administrados para crianças que usam cadeiras de rodas ou muletas. As respostas da criança são assinaladas no protocolo específico. O questionário para professores tem quatro itens a menos, que foram omitidos por incluir atividades difíceis de serem observadas pelos

professores, ex. cortar comida, jogar videogame, andar de bicicleta (RUGGIO, 2008). Optamos por manter esse mesmo critério de exclusão das quatro atividades ao realizarmos a avaliação do aluno, uma vez que o objetivo desta pesquisa está relacionado ao seu desempenho em atividades com probabilidade de serem realizadas no contexto escolar. Ao final do protocolo dos alunos e do questionário dos professores, consta um campo para preenchimento das metas selecionadas por ambos, com o objetivo de elencar prioridades para intervenção. Diante dos objetivos deste estudo, esta parte do instrumento foi retirada, uma vez que não será abordado pela pesquisadora um programa de intervenção.

A escolha por este instrumento se justifica a partir da natureza do próprio instrumento, uma vez que segundo Ruggio (2008) o PEGS foi criado para possibilitar que crianças jovens, com alguma deficiência, possam relatar sua percepção em relação à sua competência na realização das atividades do dia-a-dia, identificando, assim, tarefas nas quais têm mais dificuldade.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

4.5.1 Seleção dos participantes

Foi encaminhado à Secretaria de Educação de um município localizado no interior do Estado de São Paulo um pedido de autorização para o trabalho de pesquisa e cópia do projeto. Após a autorização da Secretaria de Educação foi solicitada uma lista dos alunos com deficiência física matriculados no ciclo I do ensino fundamental e suas respectivas escolas. Foi disponibilizada uma lista de vinte e cinco alunos com deficiência física que atendiam aos critérios de inclusão deste estudo.

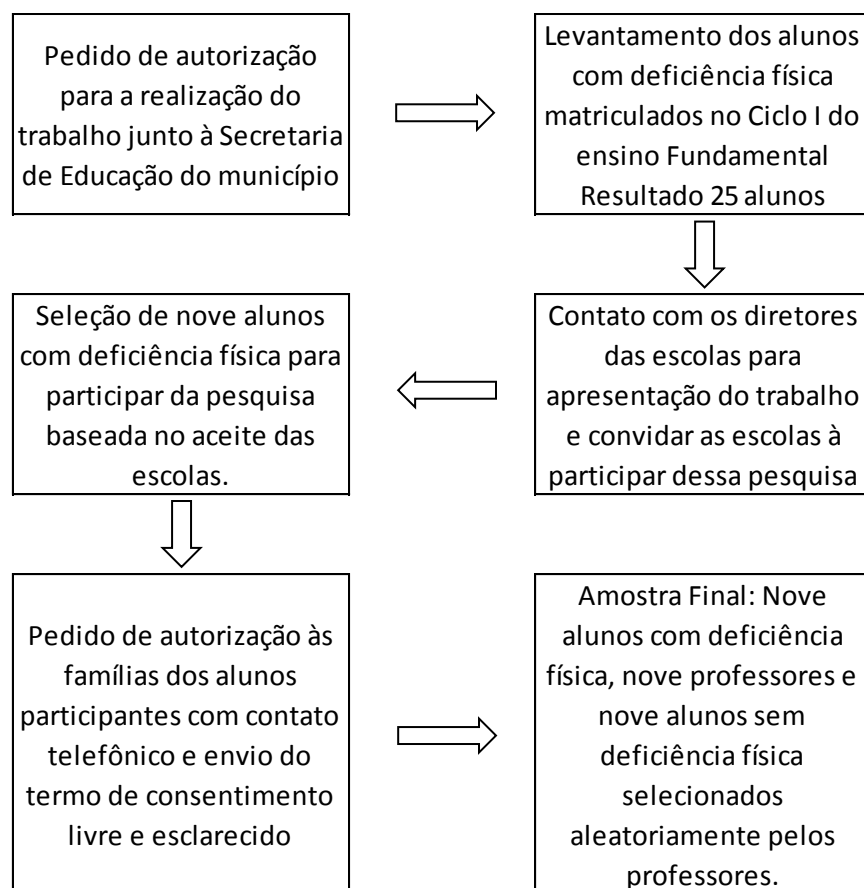
A partir desta pré-seleção foi realizado contato telefônico com os diretores das escolas, solicitando um encontro a fim de apresentar o projeto com os seus objetivos, procedimentos e cronograma.

Dos vinte e cinco alunos com deficiência física, nove foram selecionados a partir do aceite da escola em participar da pesquisa. As justificativas dos diretores dos demais alunos para não participarem da pesquisa foram relacionadas à falta de tempo dos professores diante do período de coleta de dados que correspondeu aos meses de novembro e dezembro alegando que a escola se encontrava em período de fechamento de ano letivo e mediante a queixa de falta de devolutiva de pesquisadores anteriores após o término da coleta de dados nas escolas.

Após a autorização dos diretores e seus respectivos professores foi realizado contato com as famílias dos alunos selecionados para realizar os devidos esclarecimentos, e, a partir da disponibilidade desses em participar da pesquisa, foram encaminhados às famílias dos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostra final desta pesquisa foi constituída por dezoito alunos do ciclo I no ensino fundamental matriculados na rede regular de ensino, dos quais nove com deficiência física e nove sem deficiência. Como participantes da pesquisa encontram-se também os respectivos professores dos alunos, totalizando nove, sendo cada um deles responsável por um aluno com e sem deficiência da mesma sala de aula. A Figura 1 sintetiza o percurso para a seleção dos participantes da pesquisa.

Figura 1- Seleção dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos participantes foram identificados por pseudônimos com o objetivo de garantirmos o sigilo estabelecido pelos princípios éticos. Conforme descrevemos em seguida:

- A partir da seleção dos alunos com deficiência física estes passaram a ser identificados como alunos A, B, C, D, E, F, G, H e I.
- Os seus respectivos professores foram identificados como professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.
- Estes professores indicaram aleatoriamente um aluno sem deficiência da mesma sala do seu aluno com deficiência para participar da pesquisa no grupo de alunos sem deficiência, que, por sua vez, estão identificados como alunos J, K, L, M, N, O, P, Q, R.
- As seis escolas participantes foram identificadas como escola I, II, III, IV, V, VI.

O quadro 6 representa a identificação dos participantes para facilitar a visualização.

Quadro 6- Identificação dos participantes e das escolas

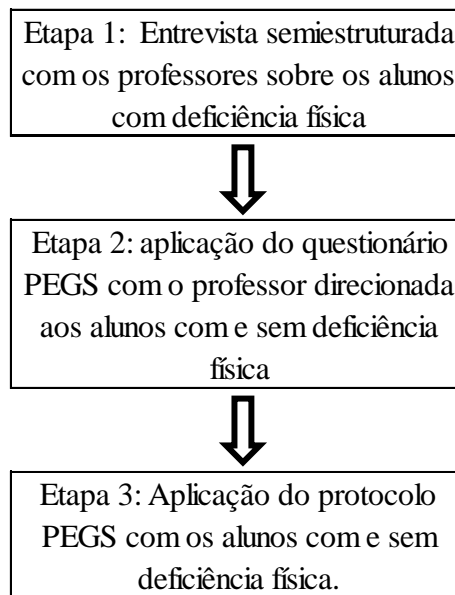
ESCOLA	PROFESSOR	ALINO COM DEFICIÊNCIA	ALUNO SEM DEFICIÊNCIA
V	1	A	J
IV	2	B	K
	3	C	L
	4	D	M
I	5	E	N
	6	F	O
VI	7	G	P
III	8	H	Q
II	9	I	R

Fonte: Elaborado pela autora

4.5.2 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu nas escolas dos alunos participantes da pesquisa, em local e horário previamente agendado de acordo com a preferência da direção da escola e das professoras. Foram estabelecidas três etapas para a coleta de dados conforme apresentado na figura 2.

Figura 2- Etapas estabelecidas para coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora

Etapa 1: Entrevista com os professores

Um dos instrumentos utilizados para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada a partir da elaboração prévia de um roteiro para auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista a fim de atingir o objetivo estabelecido.

As entrevistas ocorreram individualmente e tiveram a duração média de trinta minutos. Com a autorização dos entrevistados, a entrevista foi gravada para posteriormente ocorrer a transcrição integral dos relatos verbais. Foram realizadas nove entrevistas nas quais cada professor entrevistado correspondia a um aluno com deficiência física pesquisado.

Etapa 2: Aplicação do questionário PEGS com os professores direcionados aos alunos com e sem deficiência física

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado com os professores foi o questionário PEGS destinado a avaliar a percepção do professor com relação à competência do aluno para realizar determinadas atividades.

Inicialmente o professor respondeu às questões relacionadas ao seu aluno com deficiência física e posteriormente realizou o mesmo procedimento com relação ao seu aluno sem deficiência física. A aplicação de cada questionário teve em média vinte minutos de duração e foi realizada na forma de entrevista com o professor seguindo as instruções

apresentadas no próprio formulário. O preenchimento do questionário do professor foi realizado pelo próprio pesquisador no momento da aplicação.

A tabela 1 apresenta os valores máximos esperados de escore para avaliação geral e das atividades distribuídas em brincar, trabalhos escolares e autocuidado. Como podemos observar os escores máximos em duas atividades (brincar e autocuidado) são diferentes para os alunos que utilizam cadeira de rodas e os alunos que não utilizam.. Isso se deve ao fato de que nas atividades de autocuidado os alunos usuários de cadeira de rodas são avaliados em uma situação a mais (precisa de ajuda para usar o banheiro?) enquanto os alunos não usuários são avaliados em uma situação a mais no brincar (A criança é boa em correr?). Na avaliação geral o valor de escore máximo esperado para o aluno usuário de cadeira de rodas e não usuário é o mesmo.

Tabela 1- Valores máximos de escore do PEGS

Valores do Escore máximo		
Atividade	Crianças Cadeirantes	Crianças Não cadeirantes
Geral	60	60
Brincar	21	24
Trabalhos escolares	27	27
Autocuidado	12	9

Fonte: Elaborado pela autora

Etapa 3: Aplicação do protocolo PEGS direcionado aos alunos com e sem deficiência física

A aplicação do protocolo com os alunos ocorreu individualmente, em uma sala reservada, e seguiu a orientação apresentada no protocolo. O tempo médio de aplicação com os alunos foi de 20 minutos e não houve diferença no tempo de duração do procedimento entre o grupo com deficiência e sem deficiência.

Para a aplicação do instrumento, o aluno permaneceu sentado em uma cadeira convencional ou na própria cadeira de rodas, no caso dos alunos que a utilizavam.

Inicialmente a pesquisadora se apresentou e explicou brevemente o objetivo do procedimento. Cada um dos pares de figura foi apresentado sobre a mesa de forma que a criança pudesse visualizar as figuras. Em seguida a pesquisadora leu a descrição da atividade contida na figura para o aluno e perguntou qual das duas figuras se pareciam com ele ao realizar aquela atividade. Quando a criança indicou a figura representativa de dificuldade na

realização da atividade, a pesquisadora pediu que o aluno graduasse a sua capacidade dizendo se é muito ou pouco parecido com aquela imagem. Quando a escolha da criança estava relacionada à realização das atividades com facilidade, não era solicitada a graduação de competência. Tal procedimento se repetiu com cada um dos pares de figuras apresentados.

Foi preestabelecido pela pesquisadora que a exclusão dos alunos com dificuldade de compreensão das instruções ocorreria mediante oferecimento de três oportunidades de participação, no entanto, nenhum dos alunos pesquisados foi excluída deste estudo.

4.6 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados coletados ocorreu em duas etapas:

- Análise de Conteúdo segundo as recomendações de Bardin (2011)
- Análise Estatística

4.6.1 Análise de conteúdo:

Por meio da análise de conteúdo o que se procura estabelecer é uma relação de correspondência entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas e sociológicas. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos por meio de operações que conduzem a resultados de confiança (BARDIN, 2011). Ainda baseada nas concepções da mesma autora, entende-se como análise de conteúdo o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. No que se refere à categorização do conteúdo da entrevista, Bardin (2011) definiu categoria como um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresenta características semelhantes, mas que se diferenciam pela natureza. Estas categorias devem ser construídas de maneira que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias.

Neste estudo, as categorias foram definidas a priori com base nos conceitos da CIF, quais sejam funções e estruturas corporais, atividades e participação e fatores ambientais.

4.6.1.1 Transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição integral dos relatos verbais com ajustes ortográficos.

4.6.1.2 Delimitação dos trechos transcritos das entrevistas realizadas com os professores

Após realizar as transcrições foram identificados os trechos de entrevistas correspondentes às categorias previamente definidas, abrangendo as respostas das questões dos eixos “Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos gerais e Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos da funcionalidade em atividades escolares específicas”.

4.6.1.3 Categorização das transcrições obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores pesquisados

A análise de conteúdo das entrevistas deve levar em consideração o objetivo da pesquisa, buscando a interpretação dos dados obtidos por meio dos relatos verbais que deverão ser classificados em categorias estabelecidas para análise (BARDIN 2011).

Considerando a regra da representatividade descrita por Bardin (2011) segundo a qual a análise pode efetuar-se numa amostragem extraída de uma totalidade, desde que o material a isso se preste, o material coletado e transcrito neste estudo foi utilizado na sua maior parte, ao ser realizada a categorização pelo pesquisador. E as informações que foram desconsideradas para a categorização não diziam respeito aos objetivos pré-estabelecidos para a coleta e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

As categorias foram previamente estabelecidas com base na problematização de pesquisa e percurso metodológico escolhido, tendo como base as definições teóricas adotadas pela Organização Mundial da Saúde, ao apresentar a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da qual foram extraídas as categorias com as respectivas definições:

- Funções e Estruturas do Corpo: São as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Estruturas do corpo são as partes anatômicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.
- Atividade e Participação: Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

- Fatores Ambientais: Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Esses fatores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo.

A fim de atingir o objetivo da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores, a definição prévia das categorias se apoiou nas orientações de Bardin (2011) considerando:

- As categorias devem ter um caráter homogêneo no qual não se misturam os temas e assuntos abordados.
- Devem ter um caráter exaustivo no intuito de esgotar a totalidade do texto.
- Devem ser excludentes, uma vez que um mesmo elemento não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes.
- Devem ser adequadas e pertinentes ao conteúdo e objetivo em questão.

Foram categorizados apenas os trechos contidos nos eixos 1 e 2 do roteiro de entrevista que abordaram as informações relacionadas aos alunos com deficiência. O eixo 3 que continha informações relacionadas aos professores foi utilizado para caracterização dos participantes a partir de sua transcrição.

Para a organização do material foi elaborado um documento com programa Microsoft Excel 2010 contendo nove planilhas identificadas como aluno A, aluno B, aluno C, aluno D, aluno F, aluno G, aluno H, aluno I. Cada uma das planilhas continha 6 colunas verticais sendo:

- Na primeira coluna encontravam-se as identificações dos professores por numeração: professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Na mesma coluna estavam apresentados os eixos categorizados, sendo eixo 1 referente a caracterização do aluno com deficiência e o eixo 2 referente à funcionalidade dos alunos nas atividades escolares contempladas no instrumento.
- Na segunda coluna encontravam-se as perguntas do entrevistador sendo 4 perguntas do eixo 1 e 4 perguntas do eixo 2.
- Na terceira coluna encontravam-se as respostas dos professores obtidas após a transcrição integral com correções ortográficas dos relatos verbais obtidos nas entrevistas semiestruturadas.
- Na quarta coluna encontrava-se a categoria Funções e Estruturas do Corpo com a sua definição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)

- Na quinta coluna encontrava-se a categoria Atividades e participação com a sua definição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)
- Na sexta coluna encontrava-se a categoria Factores Ambientais com a sua definição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade).

Para o preenchimentos das planilhas foram estabelecidos os seguintes critérios:

- 1- A categorização de cada trecho de entrevista foi realizada com o preenchimento das colunas 4, 5, 6 assinalando com um X na coluna de categoria corresponde ao trecho de entrevista analisado.
- 2- Consideraram-se as três possibilidades de categorias em cada uma das colunas: Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Factores Ambientais.
- 3- Observou-se o carácter excludente de cada categoria no qual um elemento não deve ser categorizado em duas categorias diferentes.

A figura 3 apresenta uma amostra de como foi realizada a organização do material para categorização.

Figura 3- Organização do material para categorização

		Aluno A		Funções e Estruturas do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais
Professor 1	Pergunta	Resposta				
				São as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Estruturas do corpo são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.	Atividade é a execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo. Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.	Os factores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Esses factores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho, enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar acções ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo.
Eixo 1 Caracterização do aluno com deficiência	Você poderia me descrever o seu (a) aluno com deficiência física	A. é uma criança que gosta muito da escola, eu acho que até mesmo porque ele não tem atividades em casa, gosta muito de estar na escola e gosta muito de fazer as atividades				
		Ele tem um emocional meio complicado, ele já teve um histórico de depressão, então às vezes, por conta de problemas familiares, ele chega meio “avoadado”, meio sonolento, ou mesmo bravo, então depende do dia; mas ele gosta muito da escola				

Fonte: Elaborado pela autora

4.6.1.4 Submissão das categorias de análise a juízes

Com o objetivo de alcançar o rigor metodológico e conceitual, o material coletado e categorizado pela pesquisadora foi encaminhado para a análise de dois juízes sendo uma delas Terapeuta Ocupacional, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/Marília, identificada como juiz 1 e a outra também Terapeuta Ocupacional mestre e doutoranda pela Universidade Estadual Paulista-UNESP Marília, identificada como juiz 2.

Segundo Carvalho (1996), os dados obtidos por instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas precisam ser legitimados, e, para tanto, deverão ser submetidos a juízes para a sua categorização.

Para verificar a fidedignidade de uma matriz de categorização é necessário submetê-la a duas codificações que podem ser elaboradas por um codificador em dois momentos diferentes ou por dois ou mais grupos de codificadores que codificam o material, ao mesmo tempo (OLIVEIRA et al., 2003). Optou-se nesta pesquisa pela participação de dois juízes visando à categorização do material. Ambos receberam o material ao mesmo tempo e tiveram o mesmo prazo para realizar o procedimento.

O material categorizado pela pesquisadora foi encaminhado na sua totalidade para a apreciação dos juízes com o objetivo de garantir a fidedignidade da análise. Além das planilhas de categorização os juízes receberam uma carta de apresentação (Apêndice D) contendo informações que abrangeram: esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados; definições de cada categoria e orientações pertinentes ao preenchimento das planilhas.

Para a apreciação dos juízes foram acrescentadas duas colunas nas planilhas de categorização, constando em uma delas o termo concordância com as opções concordo e discordo (coluna 7) e na outra o campo de comentários na qual o juiz deveria justificar a discordância destacando a categoria correta de acordo com a sua avaliação.

Após a análise, foram obtidos os índices gerais de concordância, conforme recomenda a literatura, citando-se Carvalho (1996) para este estudo (Tabela 2).

Na análise da concordância entre a categorização realizada pela pesquisadora e cada um dos juízes (Tabela 2), obteve-se um índice a partir de 75%.

Tabela 2- Índice de concordância obtido com apreciação dos juízes

Relação entre pesquisador e juízes	Índice de concordância
Pesquisador e Juiz 1	87,4%
Pesquisador e Juiz 2	91,6%

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise dos índices de concordância para cada uma das entrevistas de acordo com a apreciação da pesquisadora e dos juízes 1 e 2, obteve-se resultado também a partir de 75%, conforme apresentado nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3- Índice de concordância entre a pesquisadora e juiz 1 para cada entrevista analisada

Juiz 1	TOTAL DE TRECHOS CATEGORIZADOS	CONCORDA	%	NÃO CONCORDA	%
Aluno A	52	42	81%	10	19%
Aluno B	49	45	92%	4	8%
Aluno C	36	29	81%	7	19%
Aluno D	32	30	94%	2	6%
Aluno E	38	29	76%	9	24%
Aluno F	39	39	100%	0	0%
Aluno G	18	15	83%	3	17%
Aluno H	16	12	75%	4	25%
Aluno I	29	29	100%	0	0%
TOTAL	309	270	87%	39	13%

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4- Índice de concordância entre a pesquisadora e juiz 2 para cada entrevista analisada³

Juiz 2	TOTAL DE TRECHOS CATEGORIZADOS	CONCORDA	%	NÃO CONCORDA	%
Aluno A	52	48	92%	4	8%
Aluno B	50	44	88%	6	12%
Aluno C	36	29	81%	7	19%
Aluno D	32	31	97%	1	3%
Aluno E	38	37	97%	1	3%
Aluno F	39	38	97%	1	3%
Aluno G	18	16	89%	2	11%
Aluno H	16	14	88%	2	13%
Aluno I	29	27	93%	2	7%
TOTAL	310	284	92%	26	8%

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise de concordância de cada uma das entrevistas, foram identificados os trechos em que houve concordância dos juízes na indicação de categoria que deveria substituir a indicada pela pesquisadora, e, nesse caso, prevaleceu a categorização por eles indicada.

Houve anuência entre os juízes 1 e 2 em dois trechos analisados, apresentando a discordância com relação à categorização realizada pela pesquisadora e, portanto, foi realizada uma nova classificação conforme demonstrado no quadro 7.

³ O total de trechos analisados se difere entre o juiz 1 e juiz 2 devido ao fato do juiz 1 não ter analisado um dos trechos solicitados. Esta observação não interfere no índice de concordância uma vez que a análise foi realizada separadamente: juiz 1 e pesquisadora; juiz 2 e pesquisadora.

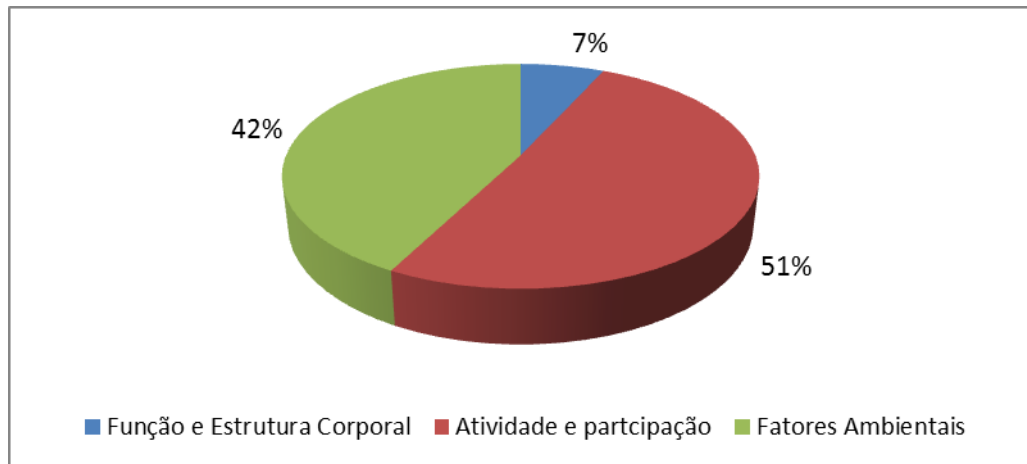
Quadro 7- Revisão da categorização após análise de concordância considerando a anuência entre os juízes.

Trecho Analisado	Categorização da pesquisadora	Categorização Juiz 1	Categorização Juiz 2	Categorização final
Aluno C: Vai brincar, ele quer descer da cadeira sozinho, ele sobe na cadeira sozinho, ele se arrasta, ele vai jogando assim as perninhas, ele se segura na lousa, ele fica em pé nas carteiras do amigo que ele quer ir.	Funções e estruturas do Corpo	Atividades e Participação	Atividades e Participação	Atividades e Participação
Aluno H: Ela é bem prestativa, mas é uma coisa que eu noto como característica dela e dos outros alunos também, então não é uma coisa que a diferencia, que você fala assim: “ah não, ela tem um comportamento diferenciado”.	Fatores Ambientais	Atividade e Participação	Atividade e Participação	Atividade e Participação

Fonte: Elaborado pela autora

Com o objetivo de realizar uma reflexão acerca do uso da CIF como instrumento para direcionar a categorização a partir de suas definições, foi realizado uma análise dos trechos nos quais houve discordância em cada uma das categorias considerando a apreciação dos dois juízes e as indicações de categorias correspondentes em suas considerações. O resultado é apresentado na figura 4.

Figura 4 – Gráfico com as categorias indicadas pelos juízes para classificar o trecho em que houve discordância entre juízes e pesquisador



Fonte: Elaborado pela autora

De todos os trechos categorizados pela pesquisadora, houve discordância em 75 deles, somando as avaliações dos juízes 1 e 2, dos quais 7% das indicações por parte dos juízes ocorreram na categoria função e estrutura corporal, 42% na categoria fatores ambientais e 51% na categoria atividade e participação. Podemos observar, portanto, que houve uma predominância das categorias atividade e participação e fatores ambientais no que se refere aos trechos em que não houveram concordância.

4.6.2 Análise estatística

4.6.2.1 Tratamento estatístico dos dados coletados nas entrevistas com os professores

Na análise de conteúdo das entrevistas, realizou-se a análise de contingência com o objetivo de identificar se houve predominância de uma ou mais categorias, e para isso foi feita a contagem de frequência de indicação das categorias previamente estabelecidas. A tabela 5 apresenta a contagem de frequência dos relatos verbais categorizados. No total foram 309 trechos categorizados, sendo 77 classificados em funções e estruturas do corpo, 162 em atividades e participação e 70 em fatores ambientais.

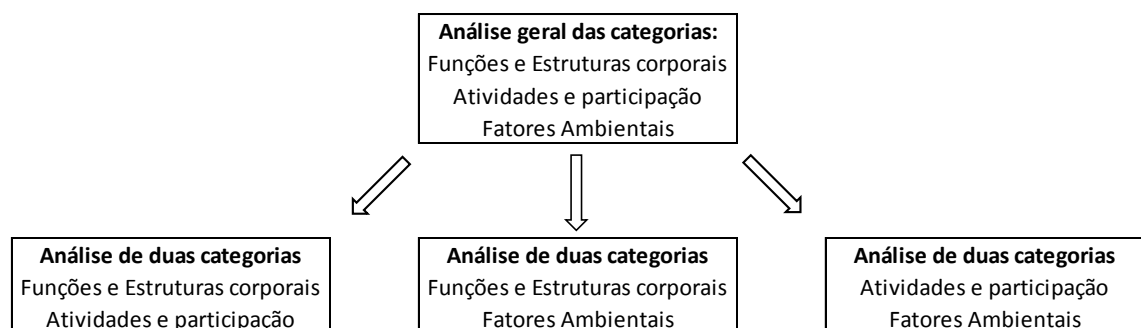
Tabela 5 - Contagem da frequência dos relatos verbais categorizados

ALUNO	FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO	ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO	FATORES AMBIENTAIS
A	10	26	16
B	15	21	14
C	12	14	10
D	8	19	5
E	8	22	8
F	9	22	8
G	4	14	0
H	0	11	4
I	11	13	5
Total: 309	77	162	70

Fonte: Elaborado pela autora

Com os dados obtidos após essa contagem de frequência, foi utilizado o teste Quiquadrado. Trata-se de um método estatístico não paramétrico que pode auxiliar na formulação de hipóteses partindo de dados nominais. Foram realizadas as análises inicialmente das três categorias de classificação e posteriormente foi realizada a análise a cada dois grupos de categoria. A figura 5 apresenta a análise sintetizada:

Figura 5- Síntese da Análise realizada com o teste Quiquadrado



Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo deste procedimento de análise foi identificar se durante os relatos dos professores com relação à caracterização dos seus alunos com deficiência física na escola,

houve a prevalência de uma categoria, o que poderia sugerir os parâmetros que levaram os professores deste estudo a construir a percepção de competência que possuem a respeito de seus alunos com deficiência física. De acordo com esse raciocínio, a análise estatística contribuiu para responder às seguintes indagações:

As respostas estariam pautadas em fatores biológicos, nos quais os atributos físicos e emocionais da criança assumem grande importância para garantir a sua participação e realização das atividades escolares? Ou os professores, ao descreverem seus alunos com deficiência física, estariam pautados nos fatores ambientais, supondo que as modificações no ambiente, sejam elas atitudinais ou físicas, poderiam garantir a participação dos alunos com deficiência física? E por último, considerando os fatores biopsicossociais os professores analisariam a participação e a realização das atividades escolares considerando a integração dos fatores biológicos e sociais como necessários para favorecer o desempenho dos seus alunos com deficiência física?

A primeira análise realizada da categorização das entrevistas considerou a proporção de cada uma das categorias comparando-as como três grupos independentes (funções e estruturas corporais, atividades e participação e fatores ambientais). Posteriormente com o mesmo objetivo foi realizada a análise comparativa entre as categorias: funções e estruturas corporais, de um lado, e atividades e participação, de outro lado; funções e estruturas corporais, de um lado, e fatores ambientais, de outro lado, e, por último, atividades e participação, de um lado, e fatores ambientais, de outro lado.

4.6.2.2 Tratamento estatístico dos dados coletados com o PEGS

Para realizarmos o tratamento estatístico dos dados do PEGS, inicialmente o material foi organizado com os cálculos dos escores totais das avaliações individuais tanto dos professores quanto dos alunos, nos seguintes arranjos:

- Escore total de cada aluno na avaliação realizada pelos professores distribuídos em grupo de alunos com e sem deficiência
- Escore total de cada aluno na avaliação dos próprios alunos distribuídos em grupo de alunos com e sem deficiência
- Escore total de cada categoria de atividade pesquisada na avaliação realizada pelos professores distribuídos em grupo de alunos com e sem deficiência
- Escore total de cada categoria de atividade pesquisada na avaliação dos próprios alunos distribuídos em grupo com e sem deficiência

A tabela 6 apresenta os valores dos escores obtidos no PEGS na perspectiva dos professores e dos alunos.

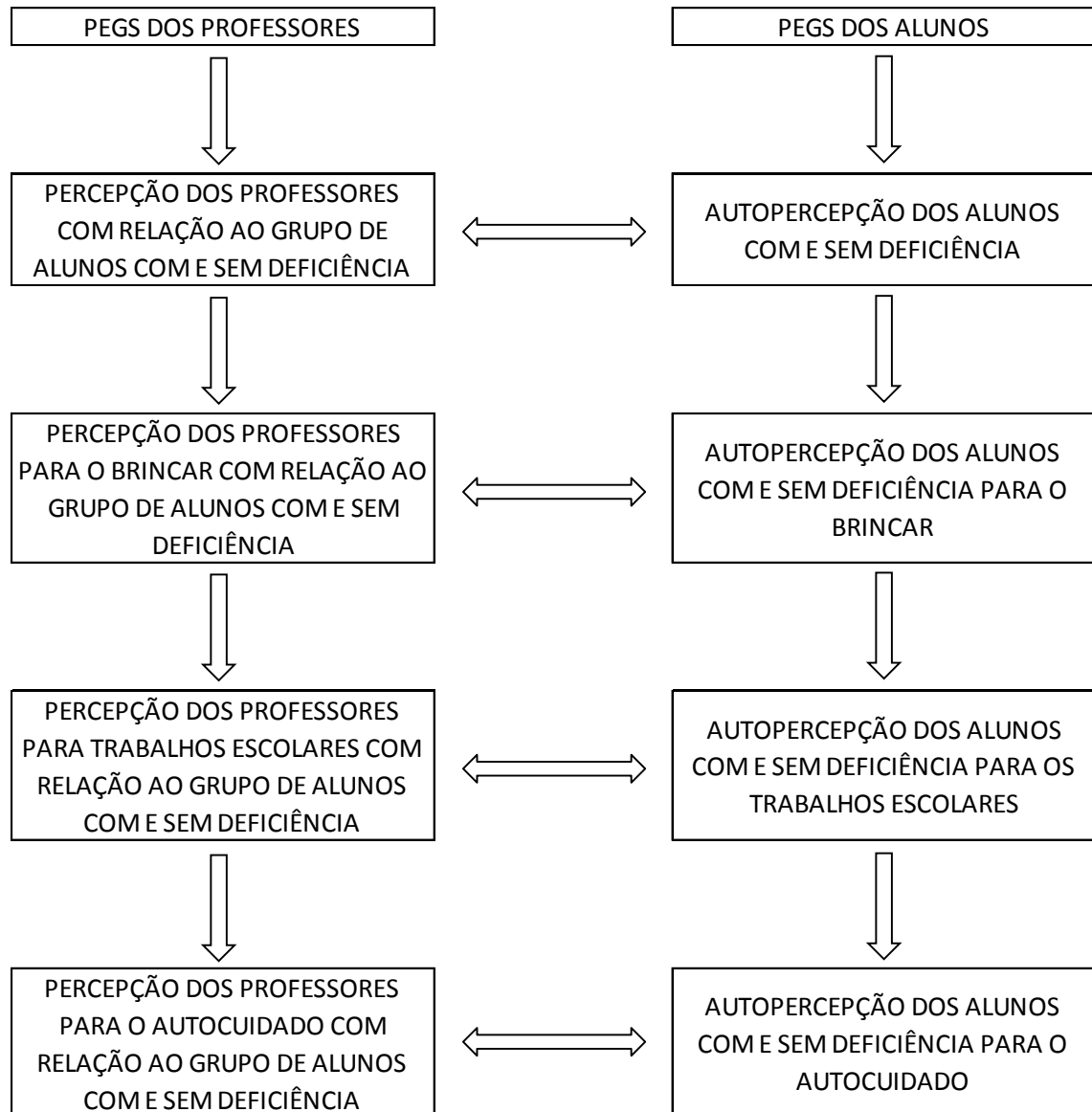
Tabela 6 - Escores obtidos no PEGS

Avaliação do Professor	Identificação dos Professores	Alunos com Deficiência	Alunos sem Deficiência	Avaliação dos Alunos	Identificação dos Alunos com Deficiência	Alunos com Deficiência	Identificação dos Alunos sem Deficiência	Alunos sem Deficiência
Escore Geral dos PEGS	1	39	59	Escore Geral dos PEGS	A	41	J	56
	2	54	60		B	59	K	60
	3	42	58		C	55	L	58
	4	41	56		D	58	M	58
	5	48	56		E	62	N	60
	6	45	60		F	52	O	58
	7	48	60		G	55	P	60
	8	57	59		H	61	Q	59
	9	45	59		I	55	R	58
Brincar	1	13	24	Brincar	A	16	J	24
	2	22	24		B	24	K	24
	3	16	23		C	19	L	24
	4	18	24		D	22	M	24
	5	23	24		E	24	N	24
	6	16	24		F	13	O	24
	7	19	24		G	23	P	24
	8	24	24		H	24	Q	24
	9	19	24		I	22	R	24
Trabalhos Escolares	1	17	26	Trabalhos Escolares	A	19	J	26
	2	26	27		B	26	K	27
	3	21	26		C	26	L	25
	4	15	23		D	25	M	25
	5	22	26		E	27	N	27
	6	23	27		F	26	O	25
	7	22	27		G	25	P	27
	8	25	26		H	26	Q	26
	9	21	26		I	25	R	25
Auto Cuidado	1	8	9	Auto Cuidado	A	6	J	9
	2	9	9		B	9	K	9
	3	7	9		C	9	L	9
	4	8	9		D	8	M	9
	5	3	9		E	8	N	9
	6	8	9		F	10	O	9
	7	7	9		G	7	P	9
	8	8	9		H	8	Q	9
	9	7	9		I	8	R	9

Fonte: Elaborado pela autora

A partir destes dados foi dado prosseguimento à análise sintetizada na figura 6.

Figura 6- Procedimento de análise dos resultados do PEGS com o teste estatístico Mann-Whitney



Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizarmos o tratamento estatístico dos dados obtidos com o PEGS nas perspectivas dos professores e alunos com e sem deficiência foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que este método se propõe a analisar dois grupos independentes para verificar se há evidências de que valores de um grupo são superiores aos valores do outro grupo.

A análise estatística com o cálculo dos quartis para as medidas de dispersão se fez necessária nos grupos onde não houve diferença estatisticamente significativa, pois desta forma foi possível identificar as diferenças entre eles com relação aos valores de escore calculados.

Os grupos que apresentavam valores idênticos não foram analisados com o teste Mann-Whitney devido ao fato de todos os valores estarem localizados no mesmo posto e não haver variações entre eles. Segundo Pasquali (1996) a medida verdadeira de um atributo se situa entre o valor médio das medidas efetuadas e um erro padrão em torno dele, ou seja, para que haja um valor médio, é necessário que os dados analisados sejam variáveis.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas aos objetivos e questionamentos deste estudo emergem de análise qualitativa e quantitativa e são apresentadas em três grandes tópicos: o primeiro centrado nas tendências de caracterização do aluno com deficiência física que foram extraídas dos dados obtidos com a entrevista; o segundo enfocando as diferenças na percepção de competência mediante análises comparativas dos grupos sob investigação e cujos dados foram extraídos da aplicação do PEGS e o terceiro focado na relação entre a caracterização do aluno com deficiência física e a atribuição de competência a esse aluno.

5.1 Resultados obtidos no tratamento estatístico da análise de conteúdo das transcrições de entrevistas dos professores a respeito de seus alunos com deficiência física

A identificação de tendências quanto a caracterização do aluno com deficiência física ocorreu mediante a distribuição da frequência de trechos das entrevistas nas três categorias previamente definidas que foram consideradas como grupos independentes e cuja análise foi realizada em 4 distribuições das amostras.

Na análise da distribuição dos trechos nas categorias funções e estruturas corporais, atividades e participação; fatores ambientais, o resultado obtido por meio do teste estatístico Quiquadrado foi $p= 0.1149$. Tal resultado demonstra que não houve diferença estatisticamente significativa entre as categorias, no que se refere à frequência encontrada em cada uma delas (Tabela 7) .

Tabela 7- Resultados da análise com o teste estatístico Quiquadrado aplicado à categorização das entrevistas

Grupos Independentes	X²	P	Graus de liberdade	Conclusão
Funções e Estruturas do corpo / Atividades e participação/ Fatores Ambientais	X ² =22.957	p= 0.1149	16	Diferença Estatisticamente não significativa
Funções e Estruturas do corpo / Atividades e participação	X ² =12.849	p= 0.1172	8	Diferença Estatisticamente não significativa
Funções e Estruturas do corpo / Fatores Ambientais	X ² =12.297	p= 0.1385.	8	Diferença Estatisticamente não significativa
Atividades e participação/Fatores ambientais:	x ² =11.890	p= 0.1562	8	Diferença Estatisticamente não significativa

Fonte: Elaborado pela autora

A partir deste resultado buscamos a análise de contingência das categorias agrupando – as em dois grupos independentes para cada análise, a fim de identificarmos se desta forma haveria um resultado diferente do que foi encontrado na análise das três categorias concomitantemente (Tabela 7).

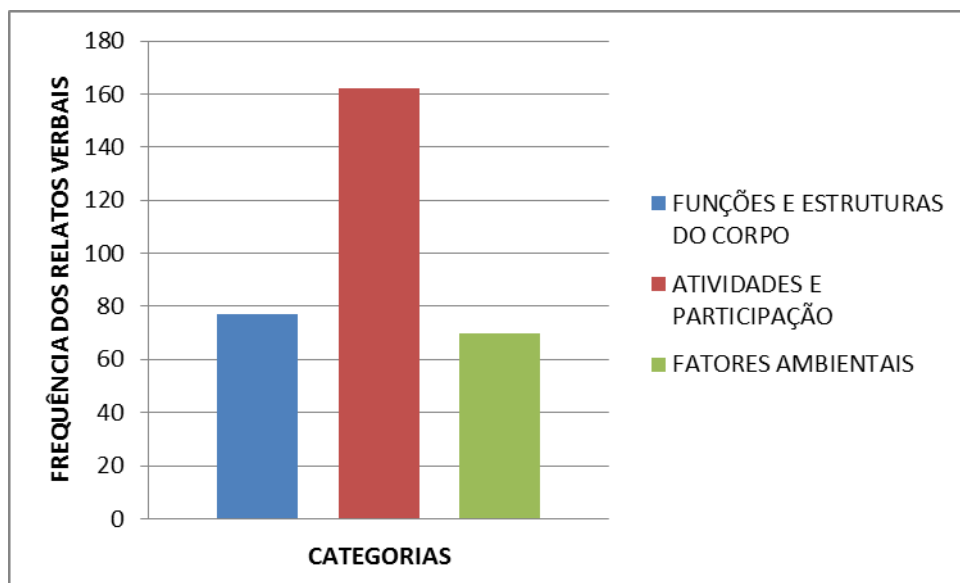
Na análise da distribuição da frequência de trechos entre as categorias funções e estruturas corporais, de um lado, e atividades e participação, do outro lado, o resultado de p= 0.1172 demonstrou não haver diferença estatisticamente significativa entre essas duas amostras.

Na análise da distribuição da frequência de trechos entre as categorias funções e estruturas corporais, de um lado, e fatores ambientais, do outro lado, o resultado de p= 0.1385, também demonstrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre as amostras.

Na análise da distribuição da frequência de trechos entre as categorias atividades e participação, de um lado, e fatores ambientais, do outro lado, o teste Quiquadrado não acusou diferença estatisticamente significativa ($p= 0.1562$) entre as amostras.

Contudo, apesar deste resultado observamos uma predominância da categoria atividades e participação com relação às demais (Figura 7).

Figura 7- Gráfico ilustrativo do resultado da análise das categorias Funções e Estruturas Corporais e Atividades e Participação e Fatores Ambientais



Fonte: Elaborado pela autora

De forma geral, os resultados demonstraram que não houve diferença estatisticamente significativa entre as três categorias pesquisadas, assim como nas análises das categorias divididas em dois grupos. No entanto, quando analisamos os dados apresentados na figura 7, podemos verificar que a categoria atividade e participação foi preponderante. Esta observação nos remete à ideia de que o professor, ao caracterizar seu aluno com deficiência física levou em consideração preferencialmente a sua participação e realização das atividades no ambiente escolar. Dessa forma, podemos sugerir que o olhar do professor neste estudo apresentou-se mais ancorado no modelo biopsicossocial de funcionalidade, integrando os fatores biológicos e sociais.

5.2 Resultados obtidos com o tratamento estatístico a partir dos dados do PEGS

Os resultados obtidos por meio do questionário PEGS direcionado aos professores e do protocolo direcionado aos alunos visando coletar informações a respeito da percepção de competência para realização de determinadas atividades no ambiente escolar, será apresentado em seis tópicos:

5.2.1 Resultados obtidos para a percepção dos professores com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência

5.2.2 Resultados obtidos para a percepção dos professores por atividades pesquisadas com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência

5.2.3 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência

5.2.4 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência por atividades pesquisadas

5.2.5 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência

5.2.6 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência por atividades pesquisadas e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência por atividades pesquisadas.

5.2.1 Resultados obtidos para a percepção dos professores com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência

A Percepção dos professores com relação à competência de alunos com e sem deficiência ao realizarem as atividades no ambiente escolar foi obtida a partir da análise de todas as avaliações dos professores que foram divididas em dois grupos, sendo um grupo de alunos com deficiência e o outro grupo de alunos sem deficiência. Tendo como base o escore das avaliações considerando as atividades realizadas com dificuldade e as atividades realizadas sem dificuldade de ambos os grupos, foi possível obter o escore geral da avaliação da percepção dos professores com relação à competência dos alunos para realizar as

atividades apresentadas no questionário destinado aos professores. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com o uso do teste Mann-Whitney com o objetivo de identificarmos se havia diferença na percepção dos professores ao avaliarem as competências dos seus alunos com e sem deficiência, no que tange à realização das atividades no contexto escolar. O resultado obtido ($p= 0.0040$) demonstra que houve diferença estatisticamente significativa (Tabela 8) na avaliação entre os dois grupos e aponta para uma avaliação mais favorável dos professores com relação à competência de seus alunos sem deficiência física nas atividades pesquisadas.

Tabela 8- Valores obtidos no teste Mann- Whitney nas análises comparativas da competência dos alunos para a execução de atividades na perspectiva dos professores e dos alunos

Atividade	Grupos pesquisados	Deficiência	p
GERAL	Professor	Com	p = 0.0040
		Sem	
BRINCAR	Professor	Com	p = 0.0008
		Sem	
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Com	p = 0.0008
		Sem	
GERAL	Alunos	Com	p = 0.2224
		Sem	
TRABALHO ESCOLAR	Alunos	Com	p = 0.5457
		Sem	
GERAL	Professor	Com	p = 0.0503
	Aluno	Com	
BRINCAR	Professor	Com	p = 0.2581
	Aluno	Com	
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Com	p = 0.0142
	Aluno	Com	
ATIVIDADES DE AUTOUIDADO	Professor	Com	p = 0.2581
	Aluno	Com	
GERAL	Professor	Sem	p = 0.8633
	Aluno	Sem	
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Sem	p = 0.5457
	Aluno	Sem	

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos resultados encontrados e do referencial teórico que nos remete à reflexão acerca da importância da figura do professor como mediador na relação aluno- atividade-

ambiente, devemos ponderar sobre a influência que estas percepções desfavoráveis com relação ao grupo de alunos com deficiência podem exercer na atuação do professor com estes alunos. Acreditamos que a partir do conhecimento destas percepções o professor deva buscar novas soluções e estratégias visando o desenvolvimento pleno dos seus alunos com deficiência considerando o máximo das suas potencialidades. Por outro lado, levando em conta que os professores tenderam a caracterizar os alunos sob aspectos da atividade e participação, esses resultados indicam que a prescrição e aplicação da Tecnologia Assistiva no contexto inclusivo seria de suma importância para favorecer a funcionalidade do aluno com deficiência. Estudo realizado por Pelosi, Nunes (2011) demonstrou que a implantação dos recursos de tecnologia assistiva na escola com o objetivo de favorecer a inclusão de alunos com deficiência física, quando realizada de forma colaborativa entre profissionais da saúde e educação pode alcançar resultados muito positivos. Os resultados apresentados por estas autoras demonstrou que a implantação de recursos de tecnologia assistiva na escola favoreceu a inclusão de quatro alunos com Paralisia Cerebral ao trazer benefícios para postura, mobilidade e para a comunicação. A parceria entre saúde e educação recebeu destaque nesse estudo sendo considerada pelas autoras como fundamental para que os recursos pudessem ser prescritos, implantados e reavaliados sempre que necessário.

Em qualquer ambiente de aprendizagem, as respostas dos professores relativas ao sucesso ou fracasso da criança na realização de uma atividade têm impacto nas percepções de competência da mesma. O *feedback* advindo de professores ou amigos serve como fonte de referência sobre a adequação do desempenho da criança com deficiência, tendo efeito positivo ou negativo no autoconceito dependendo da importância e valor dado pela criança a esta experiência e a audiência (ALMEIDA; VALENTINI; BERLEZE 2009).

Percepções positivas de competência são influenciadas pelas características do indivíduo (idade, gênero, motivação) em interação com os valores dos próprios professores, e de como estes respondem aos esforços dos alunos nos contextos específicos de aprendizagem em que a mesma está socialmente inserida (ALMEIDA; VALENTINI; BERLEZE, 2009).

5.2.2 Resultados obtidos para a percepção dos professores por categorias de atividades com relação ao grupo de alunos com deficiência e ao grupo de alunos sem deficiência.

Considerando a possibilidade de a percepção de competência variar dependendo do tipo de atividade, foram realizadas análises comparativas da percepção dos grupos de

participantes em cada uma das atividades do PEGS: brincar, trabalhos escolares e autocuidado.

Na análise das atividades do brincar, o resultado do teste Mann-Whitney ($p= 0.0008$), demonstra uma diferença estatisticamente significativa (Tabela 8) de percepção do professor entre os dois grupos de alunos, sendo a avaliação do professor com relação ao grupo de alunos sem deficiência mais favorável quando comparada ao grupo de alunos com deficiência.

Ao observarmos as atividades do brincar pesquisadas (Quadro 5), verificamos que as mesmas envolvem condições de mobilidade, coordenação motora e aptidão física. Tais componentes geralmente estão prejudicados ao nos referirmos aos alunos com deficiência física. No entanto, estas atividades fazem parte da rotina escolar e o que verificamos tanto com o resultado do PEGS quanto nos relatos verbais dos professores por meio das entrevistas é que mesmo quando os alunos são inseridos nestas atividades, eles possuem poucas possibilidades de acesso e participação efetiva. Existe uma preocupação emergente com relação à interação social, no entanto, poucos relatos demonstraram esta mesma preocupação com relação à aquisição das habilidades propostas nas atividades, bem como, adequações para que o potencial da criança com deficiência física possa ser explorado e desenvolvido. Para Bracciali, Manzini e Reganhan (2004) o ambiente escolar deveria ser um local prazeroso, onde deveria ser dado à criança o direito de explorar, vivenciar o próprio corpo, por meio de atividades diversificadas que estimulassem o pensar. Isto só é alcançado em um ambiente agradável, em que o aluno possa conhecer a si próprio e aos outros , rico em estímulos que permitam à criança experimentar e expressar-se a fim de favorecer o seu desenvolvimento e crescimento de maneira harmoniosa.

A mudança de um estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a criança apresenta e dos incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, sendo que a criança satisfaz certas necessidades no brincar (VYGOTSKY, 1998). Durante o processo de desenvolvimento, o brincar irá proporcionar inúmeras transformações, uma vez que o conteúdo das brincadeiras depende da percepção que ela tem do mundo, da necessidade de agir em relação aos objetos acessíveis a ela e da necessidade de agir em relação ao mundo do adulto (BRACCIALLI; MANZINI; REGANHAN , 2004).

Para Leontiev (1991) na brincadeira, o motivo da ação encontra-se no próprio processo da atividade realizada e não no resultado obtido, não sendo portanto uma atividade produtiva. Em qualquer ação lúdica o participante pode modificar as condições para sua realização, e o imaginário surge apenas quando existe uma discrepância entre a operação e ação, portanto diante das condições existentes para ação que faz necessária a imaginação. Este

fato é de suma importância especialmente para os alunos que possuem deficiência física e podem apresentar dificuldades significativas para agir concretamente no ambiente físico e desta forma pode permanecer na exploração imaginária e limitada para a atividade do brincar. O brincar deve ser autônomo mesmo que não ocorra com independência.

Diante destas afirmações, alguns questionamentos emergem a partir do resultado aqui apresentado no qual os alunos com deficiência física demonstraram prejuízos nas atividades do brincar realizadas no ambiente escolar. Estes alunos com deficiência física teriam um ambiente favorável para garantir o seu acesso e participação nestas atividades? Não recebendo as oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento por meio do brincar no ambiente escolar, a escola estaria contribuindo para o desenvolvimento de toda a potencialidade do aluno, destacando aqui a importância que o brincar assume na vida de uma criança?

Alguns trechos de relatos verbais obtidos nas entrevistas com os professores podem exemplificar estas reflexões e sinalizar que a escola, embora ofereça as oportunidades do brincar, poderia proporcionar ambientes mais adequados às necessidades do aluno com deficiência física :

“Outro dia fizemos uma roda de capoeira no dia da consciência negra e ele ficou na roda; as crianças explicaram como ele deveria fazer com o braço e ele foi...” (Aluno A).

“Na educação física ele faz o alongamento igual aos outros, mas na cadeira dele... algumas coisas eu tenho que adequar é lógico, mas ele participa de tudo” (Aluno A).

“Eles têm educação física uma vez por semana e ele pratica normalmente; faz todas as atividades que os outros alunos fazem seguindo o ritmo dele, as limitações dele... mas ele não tem atividade diferenciada, ele faz alongamento, da forma como ele consegue e participa dos jogos da forma como ele consegue” (Aluno I).

Nas atividades de trabalhos escolares o teste de Mann-Whitney demonstrou que houve uma diferença estatisticamente significativa ($p= 0,0008$) entre a competência dos alunos com deficiência e a dos sem deficiência, sendo a avaliação do grupo sem deficiência mais

favorável do que a do grupo de alunos com deficiência segundo a percepção dos professores (Tabela 8).

Os relatos dos professores com relação à execução de trabalhos escolares pelos alunos com deficiência física exemplifica tal resultado. Vale ressaltar que encontramos nos trechos utilizados como exemplo a tendência de os professores descreverem a funcionalidade do aluno com deficiência física partindo de parâmetros da normalidade que identifica nos demais alunos da sala de aula que não possuem deficiência.

“Realmente ele tem um pouquinho de dificuldade de aprendizagem em matemática. Agora nesse quarto bimestre ele está alfabético... demorou um pouquinho mais do que os outros para se alfabetizar” (Aluno F).

“Com a pintura, no começo ele era imaturo e isso me chamou muita atenção mas ele foi melhorando. Ainda não é como os outros, porque ainda tem alguma dificuldade no desenho, e o traço é fininho, na hora de pintar é tudo muito clarinho” (Aluno F).

“O cognitivo dele é como se tivesse uma idade menor do que a cronológica, mas ele é muito esforçado. Não se recusa a fazer nada, ele quer fazer, ele quer tentar então as atividades que eu dou, a maioria são diferenciadas do restante da turma, mas em várias eu o incluo mesmo sabendo da dificuldade, algumas eu dou igual para que ele não se sinta excluído” (Aluno I).

“A gente faz o trabalho de recorte e ele tem um pouco de dificuldade ... mas ele tem estratégias, até mesmo na hora de abrir a cola, ele segura com o braço, coloca a cola e abre com a mão” (Aluno F).

Segundo Marconi (2015) normalidade e anormalidade são crenças, discursos e não fatos, uma vez que as anormalidades existem porque foram criadas pela normalidade, e nesse sentido, para ele, o modo como o professor diz o outro é tão importante quanto pensar sobre quais materiais serão adaptados ou quais didáticas inclusivas serão adotadas na prática.

Outra questão importante observada nos trechos dos relatos verbais aqui apresentados, é que algumas dificuldades de aprendizagem que exercem impacto na realização das atividades escolares como escrita e matemática, por exemplo, são atribuídas à condição de

deficiência da criança, este fato pode estar relacionado à questão diagnóstica uma vez que em alguns casos, os alunos com Paralisia Cerebral podem ter deficiência motora associada à deficiência intelectual. De acordo com Rosenbaum et al. (2007) a desordem motora na Paralisia Cerebral pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários. O autor também destaca que não há correlação direta entre o repertório neuromotor e o repertório cognitivo, e que os transtornos das habilidades nessas áreas podem ser minimizados com a utilização de abordagens terapêuticas adequadas à pessoa com Paralisia Cerebral. No entanto, vale ressaltar que neste estudo, não foi realizado nenhum procedimento para avaliar a condição intelectual dos alunos, desta forma, não poderíamos afirmar que esta defasagem intelectual descrita pelos professores está realmente presente, nem tão pouco relacioná-la diretamente ao diagnóstico que está posto. Ainda assim, uma grande inquietação surgiu a partir destes relatos, em forma de questionamentos em vários momentos durante a coleta de dados. Estas especificidades detalhadas pelas professoras com relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos com deficiência física estariam presentes apenas no desenvolvimento deles? Será que outras crianças sem deficiência física apresentam as mesmas ou outras dificuldades tão ou mais importantes? Como o professor lida com estas questões diante do aluno com deficiência física ou do aluno sem deficiência? Sabe-se que alunos com comprometimento motor muitas vezes são privados de experiências exploratórias do ambiente que podem ser decisivas para o seu desenvolvimento intelectual e social, por isso a necessidade da adequação do ambiente e da mediação do professor.

Uma abordagem mediadora que se direciona à disfunção, apenas confere ao aluno um diagnóstico que o nomeia e o define muitas vezes pelo desejo de curar aquilo que não tem cura e desta forma não lhe oferece um ambiente onde o aluno possa estar na experiência e vivenciá-la a partir das possibilidades, independentemente daquilo que a deficiência acarretou ou prejudicou (TAKATORI; BOMTEMPO; BENETTON, 2001).

Foi possível observar que durante as entrevistas poucas vezes foram relatadas pelas professoras o uso de recursos e ou estratégias de Tecnologia Assistiva, por exemplo, que favorecesse o desempenho dos alunos ao realizarem as atividades escolares. Fica evidente mais uma vez a necessidade do trabalho colaborativo das equipes de saúde e educação a fim de garantir o acesso dos alunos com deficiência física ao máximo possível de oportunidades adequadas às suas individualidades. Segundo Bersch (2008), o uso da tecnologia assistiva é entendido como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por

circunstância de deficiência. Estudo realizado por Reganhan (2006) teve por objetivo identificar a percepção do professor do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem desse. Os resultados demonstraram que os professores participantes percebiam a necessidade de introduzir modificações na aula, a fim de promover a aprendizagem do aluno com deficiência, porém as mudanças não eram realizadas regularmente, na prática pedagógica.

Alguns autores como Lauand (2005), Bercsh (2008), Galvão Filho (2009) e Assis (2010) têm defendido o uso de Tecnologia Assistiva no contexto escolar a fim de ampliar as habilidades funcionais dos alunos com deficiência e maximizar seu desempenho. Assim as tecnologias não auxiliam os alunos apenas na sala da aula, mas também durante a rotina escolar para promover uma maior autonomia na escola (ASSIS; MARTINEZ, 2011).

A utilização da Tecnologia Assistiva na educação deve apontar para a formação de um indivíduo capaz de pensar por si próprio e produzir conhecimento. Essas tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas que estimulem o indivíduo a pensar de forma independente, a pensar sobre sua forma de pensar e a aprender a aprender (GALVÃO FILHO, 2002).

Ao analisarmos as atividades de autocuidado o teste de Mann-Whitney não permitiu a análise dos dados pertencentes aos dois grupos. Observando os escores das avaliações percebemos que os alunos do grupo sem deficiência obtiveram o mesmo escore de avaliação (9) e não houve nenhuma diferenciação intragrupo (Tabela 6) e nesse caso, não havendo diferença de proporção, o teste não realiza o cálculo. Para que pudéssemos analisar se houve diferença na avaliação da percepção dos professores para esta atividade, consideramos os quartis calculados. Verificamos (Tabela 9) que a mediana, Q1 e mínima do grupo de alunos com deficiência foram inferiores ao grupo de alunos sem deficiência enquanto a máxima foi superior e Q3 foi igual. Ainda assim a avaliação do grupo de alunos sem deficiência também foi mais favorável nesta categoria apesar da diferença não ser estatisticamente significativa.

Tabela 9- Medidas de dispersão com os Quartis da análise obtida no PEGS

Atividade	Grupos pesquisados	Deficiência	Min - Max	Md	Q1 - Q3
GERAL	Professor	Com	39 - 60	45	42 - 54
		Sem	56 - 60	59	58 - 60
BRINCAR	Professor	Com	13 - 24	19	16 - 22
		Sem	23 - 24	24	24 - 24
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Com	15 - 26	22	21 - 23
		Sem	23 - 27	26	26 - 27
ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO	Professor	Com	3 - 9	8	7 - 8
		Sem	9 - 9	9	9 - 9
GERAL	Alunos	Com	52 - 62	56,5	55 - 59,5
		Sem	56 - 60	58	58 - 60
BRINCAR	Alunos	Com	13 - 24	22,5	22 - 24
		Sem	24 - 24	24	24 - 24
TRABALHO ESCOLAR	Alunos	Com	19 - 27	26	25 - 26
		Sem	25 - 27	26	25 - 27
ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO	Alunos	Com	6 - 10	8	8 - 9
		Sem	9 - 9	9	9 - 9
GERAL	Professor	Com	39 - 60	45	42 - 54
	Aluno	Com	41 - 62	55	55 - 59
BRINCAR	Professor	Com	13 - 24	22,5	22 - 24
	Aluno	Com	13 - 24	22	19 - 24
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Com	15 - 26	22	21 - 23
	Aluno	Com	25 - 27	26	25 - 26
ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO	Professor	Com	3 - 9	7,5	7 - 8
	Aluno	Com	7 - 10	8	8 - 9
GERAL	Professor	Sem	56 - 60	59	58 - 60
	Aluno	Sem	56 - 60	58	568 - 60
BRINCAR	Professor	Sem	23 - 24	24	24 - 24
	Aluno	Sem	24 - 24	24	24 - 24
TRABALHO ESCOLAR	Professor	Sem	23 - 27	26	26 - 27
	Aluno	Sem	25 - 27	26	25 - 27
ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO	Professor	Sem	9 - 9	9	9 - 9
	Aluno	Sem	9 - 9	9	9 - 9

Fonte: Elaborado pela autora

Ao verificarmos os valores de escore bruto (Tabela 6) identificamos que os alunos sem deficiência obtiveram o valor máximo esperado para esta atividade o que está de acordo com o desenvolvimento esperado considerando a sua faixa etária para a qual se supõe completa independência para as atividades pesquisadas. Já no grupo de alunos com deficiência física,

observarmos uma pontuação abaixo do esperado, mesmo tratando-se de alunos da mesma faixa etária, inseridas no mesmo ambiente físico e social levando em conta o ambiente escolar. Nos relatos verbais podemos encontrar algumas justificativas para tal resultado, quando alguns professores atribuem a dificuldade para as atividades de autocuidado às questões motoras dos alunos; inadequação do ambiente físico e ausência de cuidadores.

“No banheiro ele precisa da ajuda da cuidadora para até mesmo limpar porque um lado dele é paralisado e ele não faz nada... até a mão dele está bem menor (a que foi operada) e a outra também é complicada, então banheiro é praticamente dependente” (Aluno A).

“A cuidadora já me disse que ele não senta bem, acho que por conta dele ser endurecido , ele fica segurando nela para usar o banheiro...ele não sabe se limpar também, ela precisa limpá-lo, precisa de ajuda para colocar, tirar roupa e para subir na cadeira” (Aluno C).

“Para escovar os dentes a gente pega ela no colo e ela consegue escovar sozinha, mas a gente coloca água na boca dela e ela enxagua... Para a alimentação ela também é independente, só que tem que estar estimulando, porque por exemplo o lanche da escola no começo ela recusava ... queria comer o das crianças”(Aluno E).

“Antes da chegada dos cuidadores que foi depois de julho tinha um funcionário que sentava ao lado dela e ficava tentando estimular mas acho que ela não teve muita afinidade e ela acabou não evoluindo” (Aluno E).

Mais uma vez ressaltamos a necessidade do trabalho colaborativo entre os profissionais da saúde e educação para que se encontrem possibilidades e estratégias que favoreçam a autonomia e participação dos alunos com deficiência física nas atividades de autocuidado realizadas no ambiente escolar. Esta integração entre saúde e educação busca encontrar possibilidades que auxiliem na dinâmica da funcionalidade considerando tanto os fatores biológicos quanto ambientais e sociais conforme o modelo biopsicossocial de funcionalidade. Coster et al., (1998) define participação escolar pela medida em que a criança consegue administrar suas ações dentro do contexto escolar, envolvendo necessidades e metas

individuais, além das expectativas da sociedade, tendo como base o nível de envolvimento da criança em um determinado contexto.

Estudo realizado por Mourão e Araújo (2011) teve como objetivo avaliar a capacidade de autocuidado de crianças com Paralisia Cerebral, utilizando o teste funcional norte-americano *Pediatric Evaluation of Disability Inventory – Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI)*. Os resultados apontaram que 80% das crianças demonstraram atraso ou desenvolvimento inferior ao esperado, resultando em uma maior necessidade de assistência do cuidador em atividades da vida diária. Além disso, todas as funções apresentaram déficit em seu desempenho, dentre elas a menos comprometida foi a de alimentação. Tais resultados alertam para a necessidade de condições favoráveis à promoção de independência da criança considerando o que ela tem condições de fazer sozinha, mesmo que com dificuldade, e aquilo que há necessidade real de auxílio.

Mancini et al. (2002) realizou uma pesquisa com o objetivo de comparar o desempenho de crianças com e sem Paralisia Cerebral nas atividades de autocuidado. Os resultados do estudo demonstraram que o desenvolvimento de atividades de auto-cuidado pode ser influenciado pela presença de deficiência física. Entetando, alguns achados nesse estudo merecem destaque: mesmo na presença de distúrbios e limitações motoras, as crianças com Paralisia Cerebral tenderam a desempenhar atividades de sua rotina diária em uma seqüência semelhante à das crianças com desenvolvimento típico, inclusive pelo fato da aquisição de componentes funcionais se fazer necessário para ambos os grupos; o outro aspecto que merece destaque é a influência do ambiente sobre o desempenho partindo da expectativa da audiência, sejam eles, os pais, os professores ou os seus pares. Por último, o grau de dificuldade apresentado pelos dois grupos para realizar as mesmas tarefas também foi significativamente diferente, uma vez que as crianças com Paralisia Cerebral apresentaram mais dificuldade do que as crianças sem deficiência em 50 % dos itens pesquisados nos quais as habilidades bimanuais e controle motor com precisão da função manual associada ao controle postural se fizeram necessários.

Os alunos sem deficiência física participantes da presente pesquisa, obtiveram o escore máximo para as atividades de auto-cuidado de acordo com o PEGS, enquanto os alunos com deficiência física apresentaram um resultado qualitativamente prejudicado, estando portanto, em acordo com os resultados encontrados nos estudos de Mancini et al (2002). Embora os dados tenham sido extraídos por instrumentos diferentes, é importante considerar que os dois instrumentos examinam o desempenho em atividades semelhantes, e, nesse caso, para buscarmos maior entendimento, nosso olhar deve voltar-se, para a faixa etária dos participante

da pesquisa, bem como para as atividades pesquisadas. Para tanto recorreremos ao PEDI (*Pediatric Evaluation of Disability Inventory*), o qual demonstra que para as atividades de auto-cuidado pesquisadas pelo PEGS, é esperado que a partir de 6 anos de idade seja encontrada a independência completa, como foi demonstrado nos resultados já descritos neste tópico. Com relação aos alunos com deficiência física, não encontramos na literatura, estudos que estabeleçam as perspectivas funcionais para as AVD's (atividades de vida diária) de alunos com Paralisia Cerebral de acordo com seu nível de comprometimento motor. Entendemos, portanto, que o desempenho dos alunos com deficiência física é variável e influenciado não apenas pela sua condição biológica, mas sim pelas adequações e expectativas estabelecidas e proporcionadas pelo ambiente em que estas funções se transformam em ações.

5.2.3 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência

A análise comparativa da percepção dos dois grupos de alunos ocorreu considerando o escore total de cada grupo com base nas suas indicações de atividades realizadas com dificuldade ou de atividades realizadas com facilidade, conforme procedimentos do protocolo aplicado. Seguindo o mesmo procedimento de análise, o tratamento estatístico dos dados foi realizado com o uso do teste Mann-Whitney com o objetivo de identificarmos se havia diferença na auto percepção de competência dos alunos com e sem deficiência ao realizarem as atividades no contexto escolar. O resultado obtido ($p= 0.2224$) demonstra que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos pesquisados (Tabela 8). No entanto, ao realizarmos a análise por meio do cálculo dos quartis com as medidas de dispersão (Tabela 9), verificamos que os valores Q1 e Q3 bem como a mediana e o valor mínimo do grupo de alunos com deficiência são inferiores aos valores obtidos no grupo de alunos sem deficiência, e, desta forma, podemos inferir que a autopercepção dos alunos sem deficiência física é mais favorável com relação à sua competência quando comparada ao grupo de alunos com deficiência física.

Ao identificarmos que os alunos com deficiência apresentam uma autopercepção de competência desfavorável quando comparada com a autopercepção dos alunos sem deficiência, mesmo que esta diferença não seja significativa, devemos refletir sobre as condições e oportunidades que os alunos com deficiência física encontram no ambiente escolar para realizar as atividades propostas. No contexto de aprendizagem os alunos que

percebem a si mesmos como altamente competentes em uma atividade ou habilidade tendem a persistir por mais tempo na tarefa ou ação e continuar em tentativas de executar a habilidade com maestria, mesmo quando encontram dificuldades. Ao contrário, os alunos que percebem a si próprios como pouco competentes tendem a desistir ou perdem o interesse no desenvolvimento de habilidades ou tarefas, principalmente quando encontram dificuldades (VALENTINI, 2002).

O conhecimento a respeito da autopercepção de competência que os alunos com deficiência possuem pode auxiliar os professores a subsidiar intervenções com atividades engajadas nas propostas de educação inclusiva, de forma a promover experiências variadas para aquisição de habilidades, isto porque, à medida que alguém aumenta ou atinge metas pessoais ou demonstra um aprimoramento individual, manifesta a sua competência, e, esta competência, quando percebida, encoraja a pessoa às novas experiências e ao aprimoramento daquilo que já foi aprendido (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

5.2.4 Resultados obtidos para a autopercepção dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência por atividades pesquisadas

Considerando que o tipo de atividade pode influir na percepção da competência, foi feita análise comparativa da percepção entre os grupos de alunos com e sem deficiência nas três atividades contempladas pelo PEGS: brincar, trabalhos escolares e autocuidado.

Inicialmente foi analisado o brincar, no qual o teste Mann-Whitney não permitiu a análise, isto se deve ao fato de o grupo de alunos sem deficiência possuírem os mesmos valores de escore (24) sem variação intragrupo (Tabela 6). Seguindo o mesmo procedimento de análise adotado para esses casos, para que pudéssemos analisar se houve diferença na avaliação da percepção dos alunos para esta atividade, consideramos os quartis calculados. Verificamos que a mediana, Q1 e mínima do grupo de alunos com deficiência foi inferior ao grupo de alunos sem deficiência enquanto a máxima e Q3 foram iguais (Tabela 9). Ainda assim, a avaliação da autopercepção do grupo de alunos sem deficiência também foi mais favorável nesta categoria apesar da diferença não ser estatisticamente significativa.

Na análise das atividades de trabalhos escolares o teste de Mann-Whitney demonstrou que não houve uma diferença estatisticamente significativa ($p= 0.5457$), ao comparar os dados correspondentes à autopercepção dos grupos de alunos com e sem deficiência (Tabela 8). Sendo assim, buscamos na análise dos quartis a comparação entre os resultados dos dois

grupos. Verificamos que os valores de Q3 e mínima foram inferiores no grupo de alunos com deficiência, enquanto os valores da máxima, da mediana e de Q1 foram iguais (Tabela 9). Esta análise demonstrou que a autopercepção do grupo de alunos sem deficiência também foi mais favorável nesta categoria quando comparada ao grupo de alunos com deficiência.

A análise das atividades de autocuidado com o teste de Mann-Whitney não foi possível, pois todos os alunos sem deficiência alcançaram o mesmo escore (9) e não houve nenhuma diferença de proporção (Tabela 6). Para que pudéssemos analisar se houve diferença na avaliação da autopercepção dos alunos nestas atividades, consideramos os quartis calculados. Verificamos que a mediana, Q1 e mínima do grupo de alunos com deficiência foi inferior ao grupo de alunos sem deficiência enquanto a máxima foi superior e Q3 foi igual (Tabela 9). Ainda assim a avaliação do grupo de alunos sem deficiência também foi mais favorável apesar da diferença não ser significativa.

Podemos verificar, por meio dos escores brutos obtidos no PEGS dos alunos (Tabela 6), que o grupo de alunos sem deficiência física apresenta uma autopercepção mais homogênea intragrupo apresentando um padrão de desempenho compatível com o esperado nas atividades pesquisadas, enquanto que o grupo de alunos com deficiência não estabelecem o mesmo padrão homogêneo na sua autopercepção, sugerindo uma heterogeneidade provavelmente atribuída às suas características pessoais muito particulares. Desta forma, não se pode negligenciar a necessidade da adequação das atividades e das demandas do ambiente às características individuais de cada aluno para que assim as diferenças possam ser contempladas e o potencial de todos os alunos possa ser desenvolvido.

Outro fator a ser levado em conta é o relacionado à interação social uma vez que segundo Villwock e Valentini (2007) a percepção de competência é influenciada pela percepção de competência dos amigos. A comparação com os seus pares expõe a criança a diferentes pontos de vista modificando a sua percepção de competência tanto no aspecto positivo quanto negativo. Tal argumento não se aplica apenas aos alunos com deficiência física, uma vez que as relações sociais dependem de trocas mútuas. Considerando ainda que a competência percebida é uma autoavaliação pessoal da nossa competência em comparação com outros e com a experiência pessoal previa, devemos nos preocupar diante dos resultados apresentados neste estudo, com relação às experiências que os alunos com deficiência física estão vivenciando no ambiente escolar no que tange à realização das atividades. É imprescindível garantir a sua participação em todas as atividades propostas, de forma que elas obtenham sucesso e, assim, se percebam competentes e desenvolvam a motivação para desafiar-se mesmo diante das suas dificuldades.

5.2.5 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência.

Ao compararmos a percepção de competência que os professores pesquisados possuem a respeito do grupo de alunos com deficiência e a autopercepção dos próprios alunos, o resultado obtido com o teste Mann-Whitney ($p=0.0503$) demonstrou que não houve diferença estatisticamente significativa (Tabela 8). No entanto, vale ressaltar que este valor está muito próximo da diferença estatisticamente significativa e sendo assim, a avaliação da percepção do professor se diferenciou negativamente da avaliação de autopercepção dos alunos com deficiência. A fim de aprofundarmos a análise, buscamos por meio das medidas de dispersão obtidas no cálculo dos quartis estes valores e verificamos que todos os correspondentes à avaliação do professor são inferiores aos valores correspondentes à avaliação dos alunos. Dessa forma, podemos concluir que apesar da diferença entre as avaliações não ser considerada estatisticamente significativa de acordo com o teste Mann-Whitney, as percepções de competência dos professores com relação aos alunos com deficiência é desfavorável quando comparada à autopercepção de competência do mesmo grupo de alunos.

Na análise comparativa da percepção de competência que os professores pesquisados possuem a respeito do grupo de alunos sem deficiência e a autopercepção de competência dos mesmos alunos (Tabela 8) foi constatado que não houve a diferença estatisticamente significativa ($p= 0.8633$). Sendo assim, buscamos a análise por meio das medidas de dispersão obtidas no cálculo dos quartis. Verificamos que os valores correspondentes à avaliação do professor são iguais aos valores correspondentes à avaliação dos alunos, com exceção do valor da mediana que na avaliação do professor é superior à mediana obtida na avaliação dos alunos (Tabela 9). Dessa forma, podemos concluir que a análise dos quartis confirma o resultado de diferença estatisticamente não significativa apontada no teste Mann-Whitney e que a única variação presente na comparação dos quartis demonstra uma avaliação favorável do professor comparada à avaliação do grupo de alunos sem deficiência.

Mais uma vez recorrendo aos valores de escores brutos obtidos no PEGS dos professores e dos alunos (Tabela 6) observamos que as avaliações dos professores e dos alunos sem deficiência mantém um padrão mais homogêneo de valores relacionados às suas percepções de competência. No entanto, identificamos que os alunos com deficiência, tanto na

perspectiva dos alunos quanto de seus professores, apresentaram um resultado mais heterogêneo refletindo as características individuais encontradas neste grupo.

A outra questão que nos chama a atenção é o fato de haver uma certa proximidade dos valores apresentados na análise das medidas de dispersão entre a percepção do professor e a autopercepção dos alunos sem deficiência, diferente do que ocorreu entre a percepção dos professores e a autopercepção dos alunos com deficiência. Uma hipótese a ser destacada é a possibilidade da percepção do professor com relação à competência dos alunos influenciar a autopercepção do grupo sem deficiência por meio das suas atitudes sociais e *feedback* oferecido diante do desempenho dos alunos sem deficiência ao realizarem as atividades escolares. Já com relação ao grupo de alunos com deficiência essa hipótese não se sustenta, na medida em que a autopercepção dos alunos é mais favorável do que a percepção que os professores possuem a respeito da competência desses alunos para realizar as atividades escolares. Outras hipóteses emergem a partir dessas considerações. Os alunos do grupo com deficiência teriam uma autopercepção incompatível com sua competência real ao realizar as atividades no contexto escolar? Os professores por meio de suas atitudes sociais frente ao grupo de alunos com deficiência estariam oferecendo *feedback* a respeito da competência desses alunos no sentido de buscar seu desenvolvimento e superar as dificuldades propostas? Os professores teriam sua percepção de competência desse grupo de alunos influenciada pelo estigma da deficiência, e, com isto, a sua percepção estaria incompatível com a competência real desses alunos ao realizarem as atividades escolares? Os alunos com deficiência física estão tendo as mesmas oportunidades de participação e realização de atividades no ambiente escolar a ponto da sua competência ser observada e analisada por seus professores, ou estariam sendo privados de tais experiências a partir do julgamento prévio de incapacidade submetido pelo meio social no qual estão inseridos? Diante da natureza deste estudo e objetivos já bem definidos, estas questões não poderão ser respondidas neste momento, no entanto, podem ser consideradas como perguntas disparadoras da inquietação própria do pesquisador para que desta forma, novos estudos possam ser desenvolvidos a fim de contribuir para a pesquisa na área da inclusão escolar.

5.2.6 Resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos com deficiência por atividades pesquisadas e resultados obtidos na comparação entre as avaliações dos professores e alunos sem deficiência por atividades pesquisadas.

A análise comparativa entre professores e alunos com deficiência e entre professores e alunos sem deficiência foi realizada nas três atividades do PEGS: brincar, trabalhos escolares e autocuidado.

Na comparação entre a percepção dos professores e a percepção dos alunos com deficiência no brincar, verificamos com o teste Mann-Whitney (Tabela 8) que não houve diferença significativa entre esses dois grupos de participantes ($p= 0.2581$). A partir da análise dos valores de dispersão obtidos com os quartis, identificamos que todos os resultados da avaliação da percepção dos professores forem inferiores aos dados obtidos na autoavaliação dos alunos com deficiência, demonstrando uma percepção desfavorável do professor quando comparada à autopercepção do aluno com deficiência no brincar.

Seguindo o mesmo procedimento de análise comparamos a percepção dos alunos sem deficiência com a de seus professores nas atividades do brincar. O teste Mann-Whitney não permitiu esta análise, uma vez que cada um dos alunos atingiu 24 pontos, não havendo variação dos postos intragrupo. Desta forma buscamos a análise a partir dos resultados nos valores de dispersão, obtidos com os cálculos dos quartis. Identificamos que todos os dados obtidos na avaliação dos professores foram iguais aos valores obtidos na avaliação dos alunos sem deficiência, exceto o valor da mínima que foi inferior na avaliação do professor quando comparada à avaliação dos alunos (Tabela 9). Podemos concluir que a avaliação dos professores e as avaliações dos alunos não apresentaram diferença considerável com relação à percepção de competência na atividade do brincar.

Nas atividades de trabalhos escolares, houve diferença significativa, segundo o teste de Mann-Whitney ($p=0,0142$) entre a percepção dos professores e autopercepção dos alunos com deficiência (Tabela 8), sendo que a avaliação dos professores apresenta-se desfavorável quando comparada à autopercepção de competência dos alunos com deficiência na atividade do brincar.

Para a análise comparativa entre a percepção dos professores e a autopercepção dos alunos sem deficiência nas atividades trabalhos escolares, seguimos o mesmo procedimento de análise com o teste Mann-Whitney (Tabela 8) que demonstrou não haver uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p= 0.5457$). Ao analisarmos os valores de

dispersão obtidos nos cálculos dos quartis, identificamos que os valores de mediana, Q1 e máxima são iguais nos dois grupos, enquanto o valor da mínima é inferior e o valor de Q2 é superior na avaliação do professor quando comparado com os valores do grupo de alunos sem deficiência (Tabela 9). Podemos concluir que a avaliação dos professores e a autopercepção dos alunos sem deficiência não apresentaram diferença considerável com relação à percepção de competência na categoria de trabalho escolar.

Na atividade autocuidado, a análise comparativa entre a percepção do professor e autopercepção dos alunos com deficiência demonstrou resultado de diferença não significativa ($p= 0.2581$) segundo o teste Mann-Whitney entre os grupos pesquisados (Tabela 8). A partir da análise dos resultados com os valores de dispersão obtidos nos cálculos dos quartis, identificamos que todos os dados obtidos na avaliação dos professores foram inferiores aos valores obtidos na avaliação dos alunos com deficiência (Tabela 9). Podemos concluir que a avaliação dos professores apresenta-se desfavorável quando comparada às avaliações dos alunos com deficiência levando em consideração a percepção de competência na atividade do autocuidado.

Para a análise comparativa entre a percepção dos professores e a percepção dos alunos sem deficiência nas atividades do autocuidado, seguimos o mesmo procedimento de análise com o teste Mann-Whitney, no entanto devido ao fato do grupo de alunos sem deficiência apresentarem o mesmo valor de escore (9) sem diferenciação intragrupo, o teste não permitiu a análise. Ao analisarmos os valores de dispersão obtidos nos cálculos dos quartis, identificamos que os todos os valores obtidos no grupo dos professores são iguais aos valores obtidos no grupo dos alunos (Tabela 9). Podemos concluir desta forma que a percepção de competência dos professores com relação aos alunos sem deficiência não se diferencia da autopercepção de competência que os alunos sem deficiência possuem nas atividades de autocuidado.

5.3 Tendências perceptivas do professor na categorização do aluno com deficiência e a relação desse parâmetro com a atribuição de competência ao aluno.

Levando em conta a possibilidade de haver relação dos elementos: nível de comprometimento motor, categorização do aluno e escore de competência, tem-se que do total de 309 trechos categorizados, 77 foram classificados em funções e estruturas corporais (24,9%), 162 em atividades e participação (52,4%) e 70 em fatores ambientais (22,7%) demonstrando que houve predomínio da indicação atividade e participação. Com relação aos

escores do PEGS, tomando como base que 60 é a pontuação máxima possível para todos os alunos, e transformando esse escore em qualificador percentual da competência, observa-se que a atribuição variou entre 65% e 95% de funcionalidade, uma vez que a competência se define no contínuo função e disfunção. Verifica-se que dois alunos apresentaram percentual funcional entre 90% e 95%, cinco alunos entre 75 e 90% e três alunos abaixo de 75%. A tabela 10 apresenta os valores obtidos na categorização das entrevistas e os escores do questionário PEGS para a competência de cada aluno com deficiência física, na perspectiva dos professores.

Tabela 10- Valores obtidos na categorização das entrevistas e os escores do questionário PEGS para a competência de cada aluno com deficiência física, na perspectiva dos professores

Alunos	Função e Estrutura Corporal	Atividade e participação	Fatores Ambientais	PEGS	PEGS %
Aluno A	19,23%	50,00%	30,77%	39	65,00
Aluno B	30,00%	42,00%	28,00%	54	90,00
Aluno C	33,33%	38,89%	27,78%	42	70,00
Aluno D	25,00%	59,38%	15,63%	41	68,33
Aluno E	21,05%	57,89%	21,05%	48	80,00
Aluno F	23,08%	56,41%	20,51%	45	75,00
Aluno G	22,22%	77,78%	0,00%	60	80,00
Aluno H	0,00%	73,33%	26,67%	57	95,00
Aluno I	37,93%	44,83%	17,24%	45	75,00

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno A possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral com importante comprometimento motor de acordo com GMFCS nível IV, MACS nível III e FMS nível 1 para locomoção em 5, 50 e 500 metros o que aponta para um aluno usuário de cadeira de rodas para locomoção e com prejuízo da sua função manual. Com relação à atribuição de competência obtida por meio do PEGS podemos observar que segundo a avaliação da sua professora, ele apresenta 65% de função para realizar as atividades pesquisadas e 35 % de disfunção. Os aspectos mais importantes destacados na entrevista no momento de descrever o aluno e sua funcionalidade estiveram relacionados à sua participação e realização das atividades escolares, seguido pelos fatores ambientais e por último a função e estrutura corporal.

O aluno B possui hipótese diagnóstica de Mielomenigocele, não apresenta importante comprometimento motor conforme a classificação de FMS com nível 5 para 5 metros e 3 para 50 e 500 metros o que aponta para independência na locomoção com necessidade do uso de muletas para distâncias mais longas. A atribuição de competência obtida no PEGS segundo a avaliação do professor correspondeu a 90% de função e 10% de disfunção para realizar as atividades pesquisadas segundo o PEGS. Com relação ao olhar do professor ao descrever o aluno B, observamos que os aspectos de funções e estruturas corporais, atividades e participação e fatores ambientais foram considerados de forma mais homogênea, no entanto, verificamos o predomínio da categoria atividade e participação seguida pela categoria função e estrutura corporal e, por último, fatores ambientais.

O aluno C possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral e apresenta um importante comprometimento motor de acordo com GMFCS nível IV, MACS nível III e FMS nível 1 para locomoção em 5, 50 e 500 metros o que aponta para um aluno usuário de cadeira de rodas para locomoção e com prejuízo da função manual. A atribuição de competência segundo o PEGS na perspectiva da sua professora correspondeu a 70% de função e 30% de disfunção para realizar as atividades pesquisadas. Ao descrevê-lo por meio da entrevista houve uma distribuição bastante homogênea com relação às três categorias. Ainda assim, identificamos uma predominância da categoria atividade e participação seguida por função e estrutura corporal e por último pelos fatores ambientais. Vale ressaltar que diante da descrição de funcionalidade do aluno segundo as classificações, o fator ambiental poderia ser decisivo para favorecer a funcionalidade nas atividades escolares, no entanto, este foi o fator menos valorizado para este aluno de acordo com os relatos de sua professora.

A aluna D possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral, com leve comprometimento motor como foi apresentado nas classificações de GMFCS com nível II, MACS nível II e FMS nível 6 para 5 e 50 metros e nível 5 para 500 metros, o que descreve uma aluna independente para a locomoção e com boa função manual. Segundo o PEGS na avaliação da professora, a aluna apresenta 68,33% de função e 31,67% de disfunção nas atividades pesquisadas. Ao descrever a sua aluna por meio da entrevista, a professora apresentou o seu olhar mais voltado para atividade e participação (59,38%) seguida pela função e estrutura corporal (25%) e por último pelos fatores ambientais (15,63%).

O aluno E possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral com leve comprometimento motor de acordo com a classificação de GMFCS nível I, MACS nível III e FMS nível 6 para 5, 50 e 500 metros, descrevendo assim um aluno independente para a locomoção e com prejuízo da função manual. Na atribuição de competência na perspectiva da

sua professora obteve uma avaliação de 80% de função e 20% de disfunção. Quanto às categorias utilizadas para descrever o aluno ao realizar as atividades escolares, houve uma predominância da categoria atividade e participação (57,89%) seguida por funções e estruturas corporais e fatores ambientais com a mesma proporção (21,5%).

A aluna F possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral, com comprometimento motor significativo segundo o GMFCS nível IV, MACS nível III e FMS nível 1 para 5, 50 e 500 metros, descrevendo desta forma uma aluna usuária de cadeira de rodas e com prejuízo da sua função manual. A atribuição de competência na perspectiva da sua professora correspondeu a 75% de função e 25% de disfunção para realizar as atividades escolares pesquisadas no PEGS. Ao descrevê-la por meio da entrevista a professora considerou preferencialmente a sua participação e realização de atividades (56,41%) em seguida as funções e estruturas corporais (23,08%) e por último os fatores ambientais (20,51%). Mais uma vez, se levarmos em conta o nível de comprometimento motor significativo que a aluna possui, nos chama a atenção o fato dos fatores ambientais serem pouco valorizados.

O Aluno G possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral, com leve comprometimento motor segundo as classificações de GMFCS nível II, MACS nível III e FMS nível 6 para 5 e 50 metros e nível 5 para 500 metros, caracterizando desta forma, um aluno independente na locomoção, porém com prejuízo da sua função manual. Segundo a perspectiva da professora ao avaliar a sua competência, o aluno apresenta 80% de função e 20% de disfunção para realizar as atividades pesquisadas. Ao descrever o aluno, a professora teve um olhar predominante para a realização das atividades e participação (77,78%) seguida pelas funções e estruturas corporais (22,22%). A categoria fatores ambientais não foi considerada, o que mais uma vez nos remete ao questionamento relacionado às estratégias e modificações que poderiam favorecer a funcionalidade do aluno, uma vez que apesar de ser um aluno com boa funcionalidade para locomoção, apresenta prejuízo da sua função manual e desta forma, poderia se beneficiar das adequações no ambiente para atingir o máximo do seu potencial funcional.

A aluna H, possui hipótese diagnóstica de Malformação Congênita em um dos membros superiores e segundo a classificação de FMS com nível 6 para 5, 50 e 500 metros é independente na locomoção. Segundo a perspectiva da professora ao avaliar a competência da aluna, ela apresenta função para realizar 95% das atividades pesquisadas e disfunção em 5%. Ao descrever a aluna, a professora considerou predominantemente a sua participação e realização das atividades escolares (73,33%) seguidas pelos fatores ambientais (26,67%) e desconsiderou as funções e estruturas corporais.

O aluno I possui hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral, com comprometimento motor moderado segundo as classificações de GMFCS nível III, MACS nível III e FMS nível 3 para 5 metros e nível 2 para 50 e nível 1 para 500 metros, descrevendo desta forma um aluno independente na locomoção de curta e média distância, porém com necessidade de maior auxílio para locomoção e cadeira de rodas para longas distâncias. Segundo a percepção que a professora possui a respeito da competência do aluno, ele apresenta função para realizar 75% das atividades e disfunção em 25 % das atividades escolares pesquisadas. Ao descrever o aluno a professora levou em consideração principalmente a realização das atividades e participação (44,83%) e em seguida as funções e estruturais corporais (37,93%) e por último os fatores ambientais (17,24%). O fator ambiental novamente é pouco valorizando durante o relato da professora ao descrever a funcionalidade do aluno. Este fato deve ser ressaltado, uma vez 25 % das atividades pesquisadas não são realizadas com sucesso, e, ao analisarmos o nível de comprometimento motor deste aluno, observamos que motoramente o aluno apresenta prejuízo funcional e, portanto, algumas modificações no ambiente escolar talvez sejam necessárias para favorecer a sua funcionalidade.

Na análise da relação dos elementos: valor de competência atribuído nas atividades do PEGS - hipótese diagnóstica com nível de comprometimento motor - categorização das entrevistas, tem-se que os alunos A, C, D, F e I com hipótese diagnóstica de Paralisia Cerebral e com níveis de comprometimento motor de moderado à grave, com exceção do aluno D que apresenta boa funcionalidade para locomoção e boa função manual, tiveram a atribuição de competência entre 65 e 75 % para realizar as atividades escolares pesquisadas e foram descritos pelos seus professores preferencialmente a partir da realização das atividades e participação, demonstrando que para estes alunos com exceção do aluno D, o nível de comprometimento motor teve influência na atribuição de competência, no entanto os fatores biológicos não foram os mais evidenciados pelos professores, uma vez que a realização das atividades e participação foram os fatores mais considerados nos relatos verbais dos professores.

Os alunos B, E, G e H com comprometimento motor leve de acordo com as classificações tiveram a atribuição de competência entre 80% e 95% segundo o PEGS, e também foram descritos pelos seus professores com o olhar predominante para a realização das atividades e participação. Observamos portanto, que para estes alunos a atribuição de competência foi superior quando comparada aos alunos com maior comprometimento motor, o que nos leva a pensar que o aluno que apresenta melhor nível de funcionalidade motora, recebe um melhor valor de competência atribuída na perspectiva dos seus professores.

Diante dos resultados encontrados na análise da relação entre a caracterização dos alunos com deficiência, a atribuição de competência e a funcionalidade dos alunos com deficiência, verificamos que neste estudo o olhar dos professores não foi influenciado pelo nível de comprometimento motor dos alunos ao caracterizá-los por meio das entrevistas, uma vez que a predominância da categoria atividade e participação em todos os alunos evidencia a preocupação dos professores com relação à funcionalidade independentemente dos seus atributos físicos. Com relação à percepção que os professores possuem a respeito da competência dos alunos apresentada no PEGS, identificamos que o nível de funcionalidade motora pode ter influenciado a atribuição de competência por parte dos professores quando observamos que os alunos A, C, F e I que apresentam maior prejuízo no nível de funcionalidade motora e obtiveram valor de competência entre 65 e 75%, enquanto os alunos B, E, G e H que apresentam menor prejuízo da funcionalidade motora obtiveram valor de competência de 80 a 95%. Sendo assim, a competência dos alunos para realizar as atividades escolares na perspectiva dos professores, neste estudo, pareceu estar relacionada ao comprometimento motor do aluno com deficiência física.

O quadro 8 apresenta a síntese dos resultados obtidos neste estudo por meio do tratamento estatístico da análise de conteúdo, tratamento estatístico dos dados do PEGS e da análise da relação dos dados obtidos com a análise de conteúdo, PEGS e o nível de funcionalidade motora dos alunos com deficiência.

Quadro 8 - Síntese dos Resultados obtidos neste estudo.

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO TESTE QUIQUADRADO	TRATAMENTO ESTATÍSTICO A PARTIR DOS DADOS DO PEGS TESTE MANN WHITNEY							
	ESTATISTICAMENTE SIGNIFICANTE				NÃO SIGNIFICANTE			
SIGNIFICÂNCIA	PROFESSOR	ALUNO COM e SEM DEFICIENCIA	PROFESSOR/ALUNO		PROFESSOR	ALUNO	PROFESSOR/ALUNO	
Categorias: Função Estrutura Corporal Atividade e Participação Fatores Ambientais			Com deficiência	Sem deficiência			Com deficiência	Sem deficiência
Não houve diferença estatisticamente significativa	Avaliação Geral Brincar Trabalho Escolar	Não Houve	Trabalho Escolar	Não houve	Não Houve	Avaliação Geral Trabalho Escolar	Avaliação Geral Brincar Atividade de Autocuidado	Avaliação Geral Trabalho Escolar
ANÁLISE DA RELAÇÃO PEGS - ANÁLISE DE CONTEÚDO - FUNCIONALIDADE MOTORA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA								
A análise de conteúdo foi predominantemente classificada com relação a atividade e participação dos alunos com deficiência independentemente do nível motor de funcionalidade e valor atribuído de competência apresentado no PEGS.								
A atribuição de competência apresentada no PEGS a partir da perspectiva dos professores foi influenciada pelo nível de funcionalidade motora dos alunos com deficiência, uma vez que os alunos com maior comprometimento motor apresentaram os menores valores de competência atribuída pelo professor.								

Fonte: Elaborado pela autora

6 CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos neste estudo pode-se concluir que, os professores pesquisados apresentaram uma tendência positiva para olhar o aluno com deficiência física considerando os aspectos relacionados à participação e realização das atividades escolares e não os aspectos biológicos. Este comportamento vem ao encontro da proposta de inclusão, o que de certa forma demonstra um importante avanço para superação das barreiras atitudinais que tanto prejudicam o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Por outro lado, foi constatado que a presença da deficiência física influenciou desfavoravelmente na percepção de competência tanto na perspectiva dos professores quanto na dos próprios alunos com essa condição. Esta influência pode ser vista como um reflexo da disfunção, pois, identificou-se que os fatores ambientais não foram muito valorizados pelos professores ao descreverem a funcionalidade de seus alunos, sendo assim, diante da presença de disfunções motoras, fica evidente a necessidade de possibilitar modificações nas tarefas e no ambiente para favorecer a funcionalidade do aluno ao realizar as atividades escolares propostas. Uma vez que existe uma demanda do ambiente incompatível com as habilidades do aluno ao mesmo tempo em que as modificações e adequações não são valorizadas no ambiente, inevitavelmente haverá prejuízo no desempenho e participação desses alunos. Outro resultado que reforça essa hipótese e que merece ser ressaltado é que o nível de comprometimento motor influenciou negativamente a percepção de competência dos professores com relação à funcionalidade dos alunos, de tal forma que os alunos com maior comprometimento motor obtiveram menor valor de competência atribuído pelos professores.

Estes resultados trouxeram novas inquietações e conseqüentemente indagações que podem ser objetos de novos estudos para aprofundar a investigação aqui realizada. Nessa direção, são propostas quatro indagações. A primeira interroga se a percepção de competência, por parte dos professores, estaria relacionada ao nível de comprometimento motor dos alunos, apoiada por crenças e atitudes sociais estabelecidas ou poderia ser modificada à medida que o ambiente e/ou a tarefa estivessem adequados às possibilidades e necessidades dos alunos com deficiência física? Questiona-se também se o nível de comprometimento motor dos alunos com deficiência física também influenciaria negativamente a auto percepção de competência dos alunos? Se, sim, esta auto percepção poderia ser modificada positivamente a partir de adequações realizadas no ambiente e ou tarefa baseadas nas necessidades e possibilidades desses alunos?

Certamente essas questões levantadas não esgotam as diferentes e amplas possibilidades de hipóteses de investigação na temática, mas reforçam a necessidade de reflexão e problematização, visando à inclusão escolar do aluno com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o conhecimento circunstanciado a respeito das percepções de competência na realização das atividades escolares nos grupos. A partir dos resultados encontrados novas questões e hipóteses foram levantadas durante esta pesquisa e algumas delas não puderam ser respondidas diante da natureza deste estudo. Esta situação é própria da inquietação presente na vida do pesquisador, o qual procura aprofundar a busca de conhecimento a partir de respostas que disparam a necessidade de novas perguntas.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados foi fundamental para que conseguíssemos responder as questões iniciais que nortearam toda esta pesquisa. Acreditamos que este tenha sido um diferencial para o delineamento metodológico que foi muito pensado e discutido antes mesmo da pesquisa ter início. A partir da pergunta inicial que constitui o problema de pesquisa, buscamos instrumentos de coletas de dados que pudessem contemplar as análises já previstas. Ainda assim, algumas situações surgiram, e a partir delas novas reflexões emergiram. O uso da CIF como instrumento para direcionar a análise de conteúdo não pôde ser considerado como de fácil aplicação neste estudo, e este alerta tem a finalidade de fomentar reflexão sobre a necessidade de esclarecimentos para a uniformização da classificação, pois trata-se de um instrumento complexo que pode permitir interpretações diferentes, de acordo com a experiência de cada profissional. Quanto à caracterização do aluno com deficiência identificou-se que os trechos correspondentes à categoria atividade e participação foram os de maior discordância o que sugere uma dificuldade por parte dos profissionais para compreender as definições teóricas estabelecidas pelo instrumento. Tal resultado vem confirmar algumas considerações feitas pela pesquisadora ao realizar a categorização, uma vez que a classificação dos trechos correspondentes à função e estrutura corporal foi a de menor dificuldade comparada às demais. As categorias “atividade e participação” e “fatores ambientais” foram as de maior dificuldade no momento da classificação realizada pela pesquisadora.

Realizando uma comparação entre a CIF e a Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo da Associação Americana de Terapia Ocupacional , (AOTA, 2015) as definições teóricas utilizadas pela AOTA parecem ser mais delimitadas e, portanto, para uma pesquisa futura este documento poderia ser utilizado para complementar e auxiliar a categorização. Segundo a AOTA (2015) as funções e estruturas do corpo fazem parte das definições correspondentes aos fatores dos clientes que são habilidades específicas,

características ou crenças que residem no cliente e que podem afetar seu desempenho nas áreas de ocupação. Tal definição amplia a análise, uma vez que o indivíduo é considerado de forma holística, considerando os múltiplos fatores que afetam e são afetados pelas habilidades de desempenho, padrões de desempenho, demandas da atividade e fatores contextuais e ambientais. Atividades e Participação se enquadrariam em demandas da atividade, considerando que demandas da atividade se referem às características específicas de uma atividade, as quais influenciam a participação e a funcionalidade do indivíduo ao realizar determinadas atividades. Nessa perspectiva, as atividades devem ser analisadas para entender o que é requerido pelo cliente e determinar a relação entre os requisitos da atividade para o envolvimento na ocupação. Os fatores ambientais abrangeram o contexto e ambiente nos quais o envolvimento de um cliente na ocupação acontece em um ambiente físico e social, situado dentro de um contexto. Esta consideração nos remete à reflexão de que condições internas e externas inter-relacionadas interferem no desempenho do indivíduo e, portanto, não devem ser analisadas isoladamente. Ao realizarmos este estudo não consideramos as definições da AOTA, uma vez que a escolha da CIF como documento para direcionar as definições das categorias foi realizada previamente, não sendo possível prever tais dificuldades no momento da análise de conteúdo ao realizarmos a categorização dos trechos de entrevista. Apesar destas considerações não houve prejuízo à fidedignidade deste procedimento, como podemos confirmar com o resultado já apresentado no índice de concordância realizado segundo Carvalho (1996).

Outra dificuldade encontrada neste estudo foi a falta de adesão e colaboração de algumas escolas para serem participantes da pesquisa. Do total de 25 alunos identificados com deficiência física apenas 9 participaram deste estudo. Os motivos apontados pelos diretores como justificativa da negativa foram basicamente dois. O primeiro estaria relacionado à falta de tempo dos professores e acúmulo de funções especialmente no final do ano que foi o período da coleta de dados e o segundo motivo seria o descontentamento dos diretores e professores com a falta de devolutiva dos pesquisadores e a não resolução dos problemas que a escola enfrenta ao receberem nas salas de aula um aluno com deficiência física. Estas questões trouxeram muitas inquietações, pois colocam em cheque a importância das pesquisas na área da educação especial ao mesmo tempo que nos obriga a uma autocrítica com relação ao retorno que os pesquisadores oferecem às escolas após o término das suas pesquisas. Acreditamos que estas questões precisam ser repensadas e debatidas para que possamos continuar avançando na área de pesquisa em educação especial contando com a colaboração dos atores principais neste cenário, sejam eles os gestores, professores e ou alunos.

A partir e educação considerando que muitos trabalhos encontrados na literatura demonstram a riqueza do trabalho existente na intersectorialidade com resultados muito positivos para a inclusão destes alunos. deste estudo procura-se problematizar novas questões especialmente aquelas relacionadas às políticas educacionais de intersectorialidade que poderiam favorecer o trabalho colaborativo entre os profissionais da saúde e educação e desta forma melhorar consideravelmente o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Outra questão a ser discutida seria a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da área de educação, no que tange à indicação, à prescrição, à implantação e ao acompanhamento dos recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência, e mais uma vez destacamos a necessidade de colaboração envolvendo os profissionais da saúde e da educação.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B. **Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ABNER, G. H.; LAHM, E. A. Implementation of assistive technology with students Who are visually impaired: Teacher readiness. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, NewYork , v. 92, p. 98-105, 2002.

ALAHBABI, A.K. Special ang general education teachears. attitudes toward the inclusion of students whih special needs in general educational classes In The United Arab Emirates (UAE). **International Journal of Special Educational**, Oregon, v. 24. n. 2, 2009.

ALMEIDA, G; VALENTINI, N. ; BERLEZE, A. Um estudo com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 71-97, 2009.

ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. A tecnologia assistiva como recurso à escolarização de alunos com paralisia cerebral na escolar regular: o relato das crianças. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 3., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABPEE, 2009.

ARAÚJO, OMOTE. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.241-254, maio/ago. 2005.

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. In: MANZINI E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001. p. 1-11.

ARAÚJO, R.C.T. **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos**. 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 1998.

ASSIS, C.P. **A utilização da tecnologia assistiva como um recurso para inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ASSIS, C.P; MARTINEZ, C.M.S. A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: a opinião dos professores. **Revista de Educação Especial, Santa Maria**, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL (AOTA). Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo 3ª ed. **Revista de Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo**. São Paulo,v.26. p.1-49. jan.-abr. 2015. Edição especial.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. **Teaching and Teacher Education**, Philidelphia, n. 16, n. 3, p. 277-293, 2000.

BANDURA, A. Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Ed.) **Competence considered**. New Haven: Yale University, 1990. p. 315-362.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of Control**. New York: Freeman and Company, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. D. Teachers attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 28, p. 87-94, 1995.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil – CEDI, 2008.

BIELER, R. B. Deficiência, pobreza e exclusão: a estratégia do desenvolvimento inclusivo ressignificando o conceito de acessibilidade. In: **Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2006. p.140-153.

BRACCIALLI, L.M.P; MANZINI,E.J.; REGANHAN, W.G. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo,v. 13, n. 77, p. 37-46, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. In: RESENDE; VITAL (Org.). Brasília, DF: Corde, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 32-69.

BRITO, M.C. **Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais**. 2011. 168 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BURACK, J. A.; HODAPP, R. M.; ZIGLER, E. **Handbook of mental retardation and development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare. Revista Educação, Santa Maria*, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez, 2007.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CIF. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**: versão para crianças e jovens. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

COPLEY, J.; ZIVIANI, J. Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, United States, v. 11, n. 4, p. 229-243, 2004.

COSTER W. et al. **School function assessment (SFA)** San Antonio: Psychological Corporation, 1998.

CRADDOCK, G. The AT continuum in education: novice to power user. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, United States, v. 1, n. 2, p. 17-27, 2006.

DECHARMS, R. Personal causation: **The internal affective determinants of behavior**. New York: Academic Press. 1968.

DECI E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

DECI, E. L.; VANSTEENKISTE, M. Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, Milão, v. 27, n. 1, p. 3-17, 2004.

DUCHARNE, M.A.B. Avaliação da auto-percepção de competência: adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *Psico-USF*, Porto, v. 9, n. 2, p. 137-145, jul./dez. 2004.

ELIASSON, A. C. et al. The manual ability classification system (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. *Dev Med Child Neurol*, Malden, v. 48, n. 7, p. 549-54, 2006.

ENGELMAN, A. Dois tipos de consciência: a busca da autenticidade. *Psicologia- USP*, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 25-67, 1997.

FARIA, M. G. A. Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. **Inovação**, Maranhão, v. 11, n. 2, p. 47-55, 1998.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005.

FERREIRA, E.E.B. **A Percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2010.

GALLAHUE, D; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**, 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALVÃO FILHO, T. ; DAMASCENO, L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. 2002. Fortaleza, **Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial**, Fortaleza: MEC, 2002.

GASPARETTO M. et al. Uso de recursos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica In: BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 2009.

GRAHAM H.K., et.al. The functional mobility scale (FMS). **Journal of Pediatric Orthopedics**. Los Angeles, v. 24, n. 5, p. 514-520, 2004.

HARTER, S. Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. **Human Development**, Denver, v. 21, p. 34-64, 1978.

HARTER,S. A new self- report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. **Developmental Psychology**, Denver, v. 17, n. 3, p. 300-312, maio1981.

HASTINGS, R.P.; OAKFORD, S. Student teachers attitudes toward the inclusion of children with special needs. **Educational Psychology**, Washington, v. 23, n. 1, p. 87-94. 2003.

HEMMINGSSON, H.; LIDSTROM, H.; NYGARD, L. Use of assistive technology devices in mainstream schools: students perspective. **The American Journal of Occupational Therapy**, USA, v.63, n.4, p. 463-472, jul. 2009.

JANES, C.R.X.F; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da unesp. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, maio/ago. 2013.

JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. **Education**, Barcelona, v. 117 n.1, p.148-154, 1996.

KAPPERMAN, G.; STICKEN, J.; HEINZE, T. Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired. **Journal of visual Impairment Blindness**, New York, v. 96, p. 106-118, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. Série Práticas Pedagógicas. KIELHOFNER, G. **A Modelo of human occupational: theory and applications**. Baltimore: Willians; Wilkins, 1985.

KIELHOFNER, G. **Model of human occupation: theory and application**. Baltimore: Lippincott Williams; Wilkins, 2002.

KUESTER, V. M. 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed? Anais, **International special education congress**, Austrália, p. 201-210, 2000.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANGER, E. J. The Illusion of incompetence. In: PERLMUTTER, L. C.; MONTY, R. A. (Ed.). **Choice and perceived control**. New York : Hillsdale, 1979.

LANGER, E. J.; PARK, K. Incompetence: a conceptual reconsideration. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Ed.). **Competence considered**. New Haven: Yale University, 1990.

LAPLANE; GÓES, M. C. R. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. New York: Willey, 1967.

LEONTIEV A. N. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1991.

LOPEZ, B. P.; MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. Competencia ocupacional y disfunción ocupacional. In: MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. **Conceptos fundamentales de terapia ocupacional**. Madrid: Médica Panamericana, 2001. p.25-34.

MALOUF, D.; SCHILLER, E. Practice and Research in special education. **Exceptional Children** ,U.S.A, v. 61, n. 6, p. 414- 424, 1995.

MANCINI M C, et al.. Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 60, n. 2, 2002.

MANCINI, M. C.; COSTER, W. J. Functional predictors of school participation by children with disabilities. **Occupational Therapy International**, New York, v.11, n.1, p.12-25, 2004.

MANZINI, E, J. A Entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

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

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, São Paulo, v. 10, n.1, p. 31-36, dez. 2005. Suplemento.

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

MARCONI, R. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado de Educação em Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. (Org.) **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-52.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MISSIUNA, C.; POLLOCK, N.; LAW, M. Perceived efficacy and goal setting system (PEGS). San Antônio, TX: **Psychological Corporation**, 2004.

MISSIUNA, C. et al. Examination of the perceived efficacy and goal setting system (PEGS) with children with disabilities, their parents, and teachers. **American Journal of Occupational Therapy**, New York, v. 60, p. 204-214. 2006.

MONTEIRO, A.P.H, MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MORRIS, C.; BARTLETT, D. Gross motor function classification system: impact and utility. **dev med child neurol**. v. 46, n. 1, p. 5– 60, 2004.

MOURÃO, L. M. C. ; ARAÚJO, A. capacidade do autocuidado de crianças com paralisia cerebral atendidas em um centro de referência. **R. Enferm. Cent. O. Min.**, Divinópolis, v. 1, n. 3, p. 368-376, jul./set. 2011.

MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia ocupacional: fundamentos e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2007.

OLIVEIRA, et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. **Temas em Educação Especial**, São carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.

OMOTE, S. Atratividade física facial e percepção de deficiências. **Didática**, São Paulo, v. 29, n. 1, 1993.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstico. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 13, n. 1, 1997.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, 1999.

OMOTE, S. **Inclusão**: da intenção à realidade. Marília: Fundepe, 2004.

OMOTE, S. et al. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia, **Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005 a.

OMOTE, S. et al. Construção de uma escala de mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. 2005 **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC** - Fortaleza, CE - Julho/2005 b.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, 2006.

OMOTE, S.; JANES, C. R. X. F.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe In: OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Ed.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá, 2014. p.149- 178.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**. um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAJARES, M. F. Teachers beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct: **Review of Educational Research**, Flórida, v. 63, n.3, p. 307-332. 1992.

PALISANO, R. et al. Development and reability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol**. U.S.A, v. 39, n. 4, p. 214-23, 1997.

PARETTE, H. P.; BROTHERSON, M. J.; HUER, M. B. Giving family a voice in augmentative and alternative communication decision making. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, U.S.A, v. 35, p.177-190, 2000.

PARETTE, H. P.; BLUM, C.; BOECKMANN, N. M. Evaluating assistive technology in early childhood education: the use of a concurrent time series probe approach. **Early Childhood Educ J**, Oxford, v. 37, p. 5-12, 2009.

PASQUALI, L. Medida Psicométrica. In: PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília, DF: Laboratório de Pesquisa em avaliação e Medida; Instituto de Psicologia; Unb: INEP, 1996

PEARMAN, E. L. et al.. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. **Education and Training in Mental Retardation**, New York, v. 27, p. 176-182, 1992.

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

PHILLIPS, D. A.; ZIMMERMAN, M. The development course of perceived competence and incompetence among children. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Ed.). **Competence considered**. New Haven: Yale University, 1990.

PHILLIPS, D. A. The Illusion of incompetence among academically competent children. **Child Development**. n.55, p. 2000-2016, 1994.

REED, K. L.; SANDERSON, S. N. The founders. **Concepts of occupational therapy**. 3. ed. Baltimore: Willians, Wikins, 1992.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, G. J. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ROBINSON, L. E. The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. **Child: care, health and development**, v. 37, n. 4, p. 589-596, 2010.

RODRIGUES, A. **Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1983.

RODRIGUES, M.E.N. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

RUDISILL, M. E.; MAHAR, M. T; MEANEY, K. S. The relationship between children perceived and actual motor competence. **Perceptual and Motor Skills**, v. 76, p. 895-906, 1993.

RUGGIO, C. I. B. **Adaptação transcultural do perceived efficacy and goal setting system – pegs para crianças brasileiras**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação)- Univeridade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: **Classic Definitions and New Directions Contemporary Educational Psychology**, Rochester, v. 25, p. 54–67 , 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p.68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

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

SCHENKER, R.; COSTER, W.; PARUSH, S. Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. **Disabil Rehabil**, New York, v. 27, n.10, p. 539-552, May. 2005 a.

SCHENKER, R.; COSTER, W. J.; PARUSH, S. Neuroimpairments, activity perfomence, and participation in children with cerebral palsy mainstreamend in elementary schools. **Developmental Medicine e Child Neurology**, London, v. 47, p. 808-814, 2005 b.

SENNA, L. A. G. **Processos educacionais: TV escola- salto para o futuro**, junho 2003. Brasília, DF: MEC- Secretaria de educação à distancia TV Escola- Salto para o futuro, 2003.

SILVA, A. I. T. et al. Perfil funcional de crianças com paralisia cerebral na escola regular segundo tipo de escola e comprometimento motor. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 13, n. 74, p. 5-13, 2004.

SILVA, D. B. R. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasilia, DF: v. 22, n. 1, Jan/Abr. 2006.

SIMÕES, M. F. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.31, n. 1/3), p. 195-210, 1997.

SIMÕES, M.F. Competência percebida e desempenho escolar em matemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

SORO, C. E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

SOUZA, V. L. V. **Caracterização da comunicação alternativa**: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SPEECE, D. L.; KEOGH, B. K. **Research on classroom ecologies**: implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities.: LEA. 1996.

STANOVICH, P.; JORDAN, A. Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 98, p. 221-239, 1998.

STONE, D. N.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Beyond Talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory**. Rochester. 2008.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1999.

TAGIURI, R. Perception Person. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Ed.). **The handbook of social psychology**. 2. ed. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969. v. 3, p. 395- 449.

TAKATORI, M.; BOMTEMPO, E.; BENETTON, M. J. O brincar e a criança com deficiência física: a construção inicial de uma história em terapia ocupacional, **Cad. Terapia Ocupacional**, São Carlos, , v. 9, n. 2, p. 91-105, 2001.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TINOS, L. M. S.; ORLANDO, P. D.A.; DENARI, F. E. graduandos de pedagogia e as suas concepções sobre a educação inclusiva. In: DENARI, F. E (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 197-222.

TRIANDIS, H. C. **Attitude and attitude change**. New York: John Wiley e Sons, 1971.

TRIANDIS, H. C.; MCCUSKER, C.; HUI, C. H. Multimethod probes of individualism and collectivism. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 59,n. 5, p. 1006-1020, 1990.

TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. **Terapia ocupacional para disfunções físicas**. 5. ed. São Paulo: Santos; 2005.

VALENTINI, N. C. A Influencia de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Rev. Paul. Educ. Física**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2002.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Orientação de metas e contexto para a maestria: uma revisão de pesquisas contemporâneas e considerações para intervenções. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23 n.2, p. 159-171, abr./jun. 2006.

VERDUGO, M. Evaluación y clasificación. In: VERDUGO, M. (Dir.) **Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica** Madrid: Siglo XXI Editores, 1994, p. 145-170.

VILLWOCK, G.; VALENTINI, N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21. n. 4, 2007.

YVYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, v. 30, p. 297-333. 1959.

YAMAUCHI, H.; TANAKA, K. Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self regulated learning among, Japanese children. **Psychological Reports**, v. 82, p. 803-816. 1998.

YUN, J.; ULRICH, D. A. Perceived and actual physical competence in children with mild mental retardation. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 14, p. 285-297, 1997.

ZAFANI, M. D. **Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

ANEXO A – Cartões de Figuras- PEGS

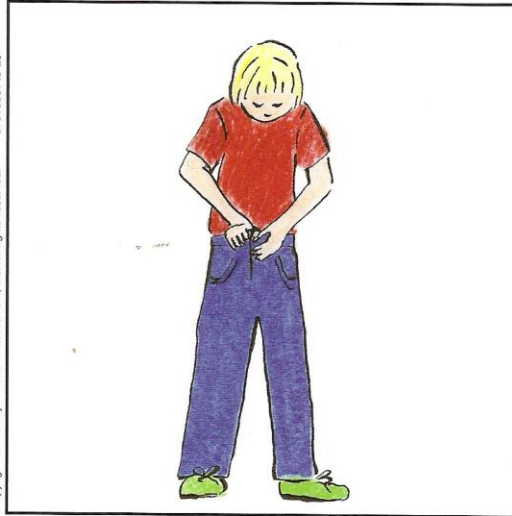
Item #11*



Copyright © 2004 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved. 0761606149-25

This child is good at buttoning.

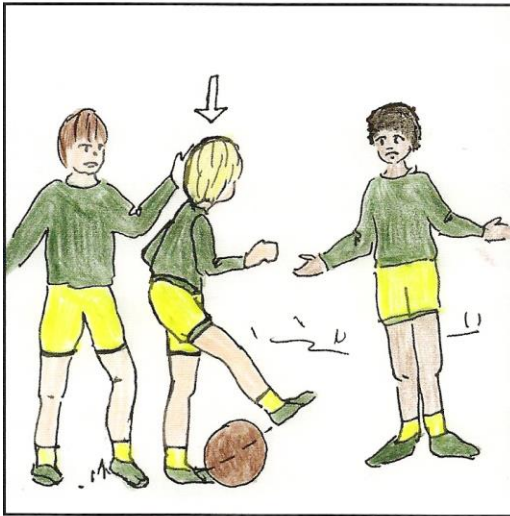
Item #11



Copyright © 2004 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved. 0761606149-26

This child is not good at buttoning.

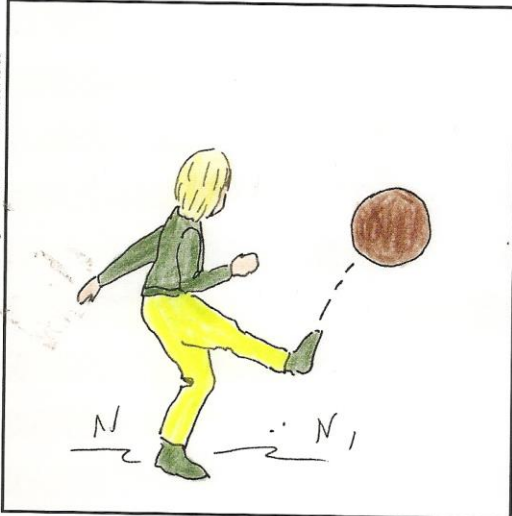
Item #23*



Copyright © 2004 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved. 0761606149-49

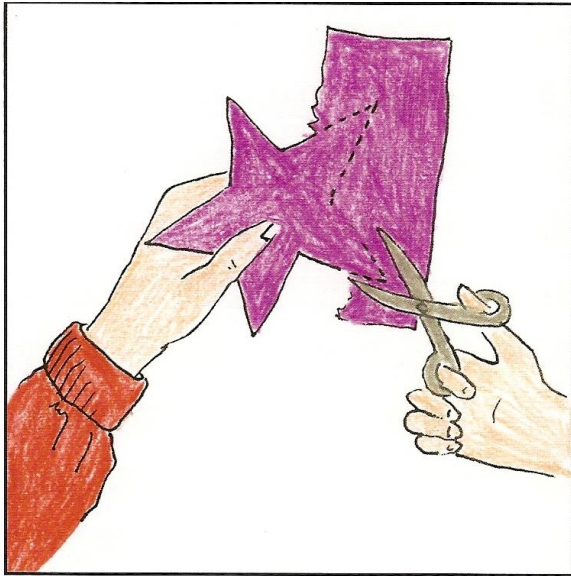
This child is not good at kicking balls.

Item #23

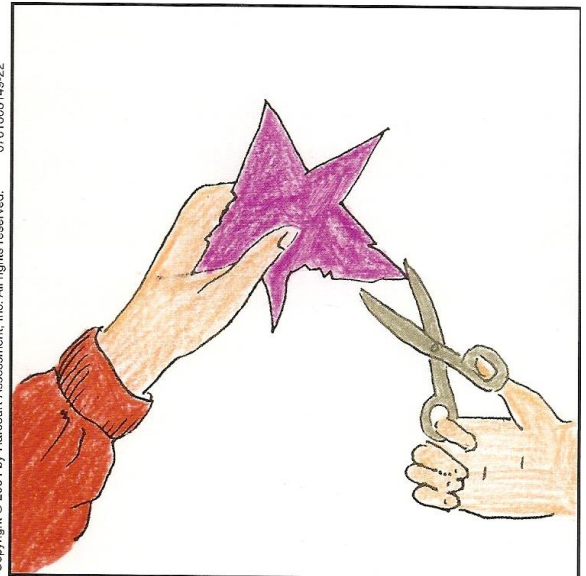


Copyright © 2004 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved. 0761606149-50

This child is good at kicking balls.

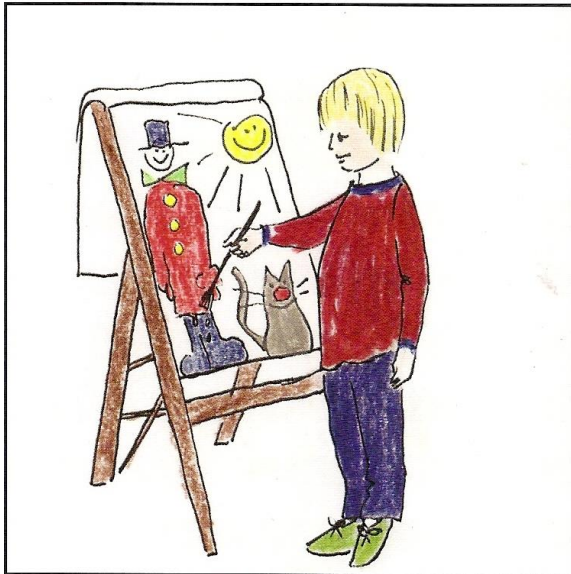


This child is good at cutting out things with scissors.



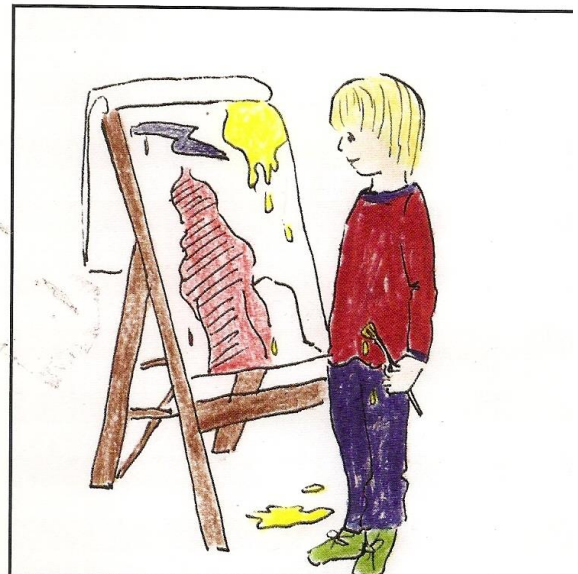
This child is not good at cutting out things with scissors.

Item #20



This child is good at painting.

Item #20*



This child is not very good at painting.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais

Projeto: PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Prezados pais e responsáveis,

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – Unesp/ Marília, intitulada Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizadas por Escolares na Perspectiva de Alunos com e sem Deficiência e de seus Professores e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo é identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício no tratamento que estiver fazendo nesta universidade. Para realizar este estudo necessitamos de 15 crianças, com idade entre 6 e 9 anos, que possuam algum tipo de deficiência física e que estejam matriculadas na rede regular de ensino. As crianças serão entrevistadas individualmente de maneira lúdica como se fosse um jogo, com uso de cartões com ilustrações de crianças fazendo atividades de auto-cuidado (ex.: vestir roupa, amarrar sapatos), tarefas escolares (ex.: escrever, recortar) e brincadeiras (ex.: jogar bola, brincar no parque). Os cartões são mostrados à criança para que ela aponte as atividades que faz com facilidade e aquelas nas quais tem alguma dificuldade ou precisa de ajuda. A criança será entrevistada na própria escola, por uma terapeuta ocupacional com experiência na área infantil. A entrevista terá duração de aproximadamente 30 minutos.

Além da entrevista da criança, os professores receberão um questionário, específico para professores que contempla as mesmas atividades analisadas pelas crianças e responderão a questionamentos apresentados em forma de entrevista.

Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para você ou sua criança, bastando nos avisar. A participação no estudo não envolve nenhum custo e você não receberá nenhum pagamento ou compensação financeira. Asseguramos que os dados dos questionários serão utilizados somente para fins de pesquisa e, para garantir a confidencialidade, cada questionário receberá

um código numérico que substituirá o nome da criança e dos professores, para não permitir a identificação de nenhum dos participantes. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa não serão mencionados em nenhuma publicação ou relatório de trabalho.

A participação no estudo não envolve nenhum risco, mas como sua criança será entrevistada na escola, ela perderá cerca de 30 minutos de aula. Esclarecemos, no entanto, que o horário da entrevista será combinado com a professora para que a criança não perca nenhuma atividade importante. Se você concordar em participar desse estudo, por favor, assine no espaço indicado. Se precisar de maiores esclarecimentos, entre em contato conosco, nos telefones indicados abaixo.

Agradecemos sinceramente a sua colaboração.

Cordialmente,

Mirela Moreno Almeida de Andrade

Terapeuta Ocupacional

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Unesp – Marília

Eu, _____ portador do RG _____
 responsável pelo(a) participante _____ autorizo a participar da
 pesquisa intitulada Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizadas por
 Escolares na Perspectiva de Alunos com e sem Deficiência e de seus Professores a ser
 realizada na escola _____

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que
 minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos
 físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a
 participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e
 procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança (comunidade): _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para
 esclarecimentos.

Autorizo,

Data: ____/____/____

 (Nome do responsável)

 (Nome da criança)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Projeto: PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Prezado (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – Unesp/ Marília, intitulada Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizadas por Escolares na Perspectiva de Alunos com e sem Deficiência e de seus Professores e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo é identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo para si próprio. Para realizar este estudo necessitamos de 15 crianças, com idade entre 6 e 9 anos, que possuam algum tipo de deficiência física e que estejam matriculadas na rede regular de ensino. As crianças serão entrevistadas individualmente de maneira lúdica como se fosse um jogo, com uso de cartões com ilustrações de crianças fazendo atividades de auto-cuidado (ex.: vestir roupa, amarrar sapatos), tarefas escolares (ex.: escrever, recortar) e brincadeiras (ex.: jogar bola, brincar no parque). Os cartões são mostrados à criança para que ela aponte as atividades que faz com facilidade e aquelas nas quais tem alguma dificuldade ou precisa de ajuda. A criança será entrevistada na própria escola, por uma terapeuta ocupacional com experiência na área infantil. A entrevista terá duração de aproximadamente 30 minutos.

Além da entrevista da criança, os professores receberão um questionário, específico para professores que contempla as mesmas atividades analisadas pelas crianças com tempo de preenchimento estimado em dez minutos e responderão a questionamentos apresentados em forma de entrevista que terá duração média de trinta minutos.

Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para você ou sua criança, bastando nos avisar. A participação no estudo não envolve nenhum custo e você não receberá nenhum pagamento ou compensação financeira. Asseguramos que os dados dos questionários serão utilizados somente para fins de pesquisa e, para garantir a confidencialidade, cada questionário receberá

um código numérico que substituirá o nome da criança e dos professores, para não permitir a identificação de nenhum dos participantes. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa não serão mencionados em nenhuma publicação ou relatório de trabalho.

A participação no estudo não envolve nenhum risco, e o horário da entrevista será combinado com a professora para que não haja nenhum prejuízo para as suas atividades profissionais. Se você concordar em participar desse estudo, por favor, assine no espaço indicado. Se precisar de maiores esclarecimentos, entre em contato conosco, nos telefones indicados abaixo.

Agradecemos sinceramente a sua colaboração.

Cordialmente,

Mirela Moreno Almeida de Andrade

Terapeuta Ocupacional

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Unesp – Marília

Eu, _____portador do RG_____ Professora do aluno participante_____ autorizo a participar da pesquisa intitulada Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizadas por Escolares na Perspectiva de Alunos com e sem Deficiência e de seus Professores a ser realizada na escola_____.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do Professor)

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Para os Professores

Preâmbulo

Estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília sobre o tema “PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR ESCOLARES COM E SEM DEFICIÊNCIA”.

O objetivo desta pesquisa é identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física.

Acreditamos que, pela sua experiência, você poderia nos auxiliar com a realização de uma entrevista. Você poderia nos conceder uma entrevista sobre este tema?

É necessário gravar as falas dessa entrevista para garantir fidedignidade às informações oferecidas por você. Você, então, me permite utilizar um aparelho eletrônico para essa gravação?

Caso você aceite ser entrevistado, fica assegurado a não identificação do seu nome e da unidade em que atua na escrita do trabalho.

ROTEIRO

Eixo 1 – Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos gerais

Gostaria de começar com você contando um pouco sobre o seu aluno com deficiência. Pode ser?

1-Você poderia me descrever o seu (a) aluno com deficiência física?

2-Você poderia me falar um pouco do que você sabe a respeito da deficiência que o seu aluno possui?

3- O que você identifica como capacidades do seu aluno para participar das atividades escolares?

4 - Você identifica alguma dificuldade deste aluno para participar das atividades escolares? Quais?

Eixo 2- Caracterização do aluno com deficiência sob aspectos da funcionalidade em atividades escolares específicas.

Agora, vamos conversar um pouco sobre algumas atividades escolares.

1-Como o seu aluno com deficiência, participa das atividades que envolvem as atividades gráficas, como pintura, desenhos, cópia?

2-Com relação às atividades externas como o parque, como o seu aluno participa?

3-Nas atividades de autocuidado, por exemplo, alimentação, higiene e escovação de dentes, como é a participação do seu aluno com deficiência?

4- Por último eu gostaria de pedir que você me contasse um pouco, como é a participação do seu aluno nas atividades que envolvem a interação social de forma mais direta, como por exemplo, nos jogos, dinâmicas e outras.

Eixo 3- Caracterização do professor participante

Poderíamos conversar um pouco sobre a sua formação e experiência como professora na educação especial?

1-Há quanto tempo você é professora?

2-Qual a sua formação?

3-Você possui alguma formação na área de educação especial?

4-Como tem sido pra você a experiência de ter um aluno com deficiência na sua sala de aula de ensino regular?

5-Existe alguma outra questão que você gostaria de relatar e que não foi perguntado durante a entrevista?

APENDICE D – Carta de Apresentação para Apreciação dos Juízes

Prezada Juíza,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista–Campus de Marília, no programa de Pós Graduação em Educação (mestrado), intitulada Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizadas por Escolares com e sem Deficiência, cujo objetivo é identificar características da percepção de competência, em situação de atividades escolares na perspectiva dos professores e alunos com e sem deficiência física.

Parte da análise dos dados inclui a categorização das falas registradas por meio de entrevista realizada com os professores de alunos com deficiência física com base nas definições teóricas adotadas pela Classificação internacional de Funcionalidade (CIF). Para isso, solicitamos a sua contribuição como juíza que consiste na avaliação da categorização realizada pela pesquisadora com o preenchimento das planilhas em anexo.

Caso aceite seguem os esclarecimentos quanto às planilhas e procedimento de avaliação:

Quanto à apresentação das planilhas:

- 1- Trata-se de um documento elaborado no programa Excel contendo nove planilhas identificadas como aluno A, aluno B, aluno C, aluno D, aluno F, aluno G, aluno H, aluno I.
- 2- Cada uma das planilhas contém 8 colunas verticais sendo:
 - 1 - Na primeira coluna encontram-se as identificações dos professores por numeração: professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Na mesma coluna estão apresentados os eixos categorizados, sendo eixo 1 a caracterização do aluno com deficiência e eixo 2 as atividades escolares.
 - 2- Na segunda coluna encontram-se as perguntas do entrevistador sendo 4 do eixo 1 e 4 do eixo 2.
 - 3- Na terceira coluna encontram-se as respostas dos professores obtidas após a transcrição integral com correções ortográficas dos relatos verbais obtidos nas entrevistas semi-estruturadas.
 - 4- Na quarta coluna encontra-se a categoria Funções e Estruturas do Corpo com a sua descrição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)
 - 5- Na quinta coluna encontra-se a categoria Atividades e participação com a sua descrição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)

6- Na sexta coluna encontra-se a categoria Fatores Ambientais com a sua descrição segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade).

7- Na sétima coluna encontra-se a análise de concordância com as opções concordo e discordo, que deverá ser assinalada após a sua avaliação da categorização do trecho apresentado realizada pela pesquisadora.

8 – Na oitava coluna encontra-se Comentários na qual as discordâncias deverão ser justificadas com a apresentação da categoria sugerida pelo juiz para o trecho de entrevista avaliado.

Quanto ao preenchimento das planilhas:

- 1- A categorização de cada trecho de entrevista está preenchida com um X em apenas uma das opções de categorias apresentadas nas colunas 4, 5 e 6.
- 2- Há três possibilidades de categorias, sendo: Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Ambientais.
- 3- As categorias são excludentes e foram previamente definidas com base na problematização de pesquisa e percurso metodológico escolhido.
- 4- Para avaliar a categorização realizada pela pesquisadora, o juiz deve preencher a coluna 8 com um x uma das opções concordo OU discordo.
- 5- Se houver discordância a coluna 9 deve ser preenchida com a justificativa e a categoria sugerida pelo juiz para aquele trecho de entrevista avaliado.

Desde já agradeço a sua importante colaboração como juíza para a realização desta pesquisa.

Mirela Moreno A. de Andrade

Discente do Programa de Pós-Graduação –Unesp Marília

Mestrado em Educação

Orientadora: Rita de Cássia Tibério Araújo

Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação- Unesp Marília.

APÊNDICE E - Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS). Sistema de Eficácia Percebida e Determinação de Metas – Protocolo do Aluno

Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS)					
SISTE DE EFICÁCIA PERCEBIDA E DETERMINAÇÃO DE METAS					
PROTOCOLO DO ALUNO (Missiuna, Pollock & Law, 2004)					
Nome da criança:			Idade:		
Preenchido por:			Data		
PARTE 1 Instruções: Usando os cartões e os quadros para cartões PEGS, administre cada item para a criança e registre as suas respostas neste formulário de pontuação. Assinale no quadrinho apropriado, se a afirmativa que a criança escolheu é MUITO ou POUCO parecida com essa criança.					
			MUITO 1	POUCO 2	BOM 3
1.	Agarrando bolas - bom				
	Agarrando bolas – não é bom				
2.	Cortando comida – bom	Não se Aplica			
	Cortando comida – não é bom				
3.	Esportes – bom				
	Esportes – não é bom				
4.	Video games – não é bom	Não se Aplica			
	Video games – bom				
5.	Terminando as tarefas escolares em tempo – tem dificuldade				
	Terminando as tarefas escolares em tempo – bom				
6.	Fazendo (montando) coisas – não é bom				
	Fazendo (montando) coisas – bom				
7.	Jogos e esportes – geralmente joga				
	Jogos e esportes – geralmente assiste				
8.	Amarrando os sapatos – difícil				
	Amarrando os sapatos – fácil				
9.	Tesoura – bom				
	Tesoura – não é bom				
10.	Parquinho - não gosta de tentar coisas novas				
	Parquinho - gosta de tentar coisas novas				
11.	Abotoando – bom	Não se Aplica			
	Abotoando – não é bom				
12.	Computador – bom				
	Computador – não é bom				
13.	Organizando números – bom				
	Organizando números – não é bom				
14.	Bicicleta – bom	Não se Aplica			
	Bicicleta – não é bom				
15.	Vestindo – demora mais tempo				
	Vestindo – depressa/em tempo hábil				

16.	Jogos com bola - não é bom			
	Jogos com bola – bom			
17.	Escrevendo – caprichado			
	Escrevendo – sem capricho			
18.	Usando o zíper – bom			
	Usando o zíper – não é bom			
19.	Carteira - organizada			
	Carteira – bagunçada			
20.	Pintando/Colorindo – não é bom			
	Pintando/Colorindo – bom			
21.	Desenhando – sem capricho			
	Desenhando – caprichado e claro			
Se a criança não utilizar cadeira de rodas, andador ou muletas para a mobilidade, preencha os Itens 22 a 24				
Se a criança utilizar cadeira de rodas, andador ou muletas para se movimentar, PASSE para os Itens 25 a 27				
22.	Pulando corda – não é bom			
	Pulando corda – bom			
23.	Chutando – não é bom			
	Chutando – bom			
24.	Correndo – bom			
	Correndo – não é bom			
Se a criança utilizar cadeira de rodas, andador ou muletas para a mobilidade, preencha os Itens 25 a 27				
25.	Pulando corda – não é capaz			
	Pulando corda – capaz de participar			
26.	Banheiro – precisa de ajuda			
	Banheiro – independente			
27.	Acompanhando – capaz			
	Acompanhando – não é capaz			

APÊNDICE F- Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS). Sistema de Eficácia Percebida e Determinação de Metas – Questionário do Professor

Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS) SISTEMA DE EFICÁCIA PERCEBIDA E DETERMINAÇÃO DE METAS			
QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (Missiuna, Pollock & Law, 2004)			
Nome da criança _____		Idade _____	
Preenchido por _____		Data _____	
PARTE 1 Instruções: Para cada item, leia as duas afirmativas e risque a que melhor descreve essa criança. Depois, assinale no quadradinho apropriado, se a afirmativa que você escolheu é MUITO ou POUCO parecida com essa criança			
		MUITO 1	POUCO 2
			BOM 3
1. Essa criança agarra bolas com facilidade ()	ou Essa criança acha difícil agarrar bolas ()		
2. Essa criança precisa de ajuda para cortar a comida. (p. ex. carne) ()	Essa criança consegue cortar a comida (p. ex. carne) ()	Não se aplica	
3. Essa criança é boa em esportes. ()	ou Essa criança não é boa em esportes ()		
4. Essa criança tem dificuldade em jogar vídeo games ()	ou Essa criança é boa em jogar vídeo games ()	Não se aplica	
5. Essa criança freqüentemente tem dificuldades em terminar suas tarefas escolares em tempo ()	ou Essa criança freqüentemente termina suas tarefas escolares em tempo ()		
6. Essa criança acha difícil fazer/montar coisas com as mãos ()	ou Essa criança é boa em fazer/montar coisas com as mãos ()		
7. Essa criança freqüentemente participa ativamente de jogos e esportes ()	ou Essa criança freqüentemente assiste a jogos e esportes ao invés de participar deles ()		
8. Essa criança tem dificuldade em dar laço no sapato ()	ou Essa criança dá laço no sapato facilmente ()		
9. Essa criança consegue recortar formas com precisão e capricho ()	ou Essa criança acha difícil recortar com tesoura ()		
10. Essa criança não gosta de tentar novas atividades no parquinho ()	ou Essa criança gosta de tentar novas atividades no parquinho ()		
11. Essa criança é boa em abotoar calças e camisas ()	ou Essa criança não consegue abotoar ()	Não se aplica	
12. Essa criança é boa em usar o computador ()	ou Essa criança geralmente precisa de ajuda para usar o computador ()		
13. Essa criança é boa em organizar números na folha quando resolve problemas de matemática ()	ou Essa criança tem dificuldade para organizar números na folha quando resolve problemas de matemática ()		
14. Essa criança consegue andar bem de bicicleta ()	ou Essa criança teve/está tendo dificuldade para aprender a andar de bicicleta ()	Não se aplica	
15. Essa criança demora a se vestir e acha difícil colocar algumas peças de roupas ()	ou Essa criança se veste em tempo razoável e consegue colocar a maioria das roupas ()		
16. Essa criança acha difícil brincar de jogos com bola ()	ou Essa criança é boa em brincar de jogos com bola ()		
17. A escrita dessa criança é caprichada e legível ()	ou A escrita dessa criança não é muito caprichada e geralmente é difícil de ler ()		
18. Essa criança é capaz de manejar zíper/fechos e fivelas ()	ou Essa criança não é capaz de manejar zíper/fechos e fivelas ()		
19. A carteira dessa criança é geralmente limpa e organizada ()	ou A carteira dessa criança é bagunçada e ela tem dificuldade em encontrar as coisas nela ()		
20. Essa criança não é boa em pintar/colorir ()	ou Essa criança consegue pintar/colorir bem ()		
21. Essa criança não consegue desenhar bem ()	ou Essa criança consegue desenhar bem ()		

Se essa criança não utiliza cadeira de rodas, andador ou muletas para mobilidade, preencha os Itens 22-24			
Se essa criança utilizar cadeira de rodas, andador ou muletas para mobilidade, PASSE para os Itens 25-27			
22. Essa criança acha difícil pular corda ()	ou	Essa criança é boa em pular corda ()	
23. Essa criança geralmente não consegue chutar bola com direção ()	ou	Essa criança consegue chutar bola com direção ()	
24. Essa criança é boa em correr ()	ou	Essa criança é lenta e/ou não é muito boa de correr ()	
Se essa criança utilizar cadeira de rodas, andador ou muletas para a mobilidade, preencha os Itens 25 a 27			
25. Essa criança não é capaz de participar de brincadeiras de pular corda ()	ou	Essa criança é capaz de participar de brincadeiras de pular corda ()	
26. Essa criança precisa de ajuda para usar o banheiro ()	ou	Essa criança é capaz de usar o banheiro sozinha ()	
27. Essa criança consegue acompanhar as outras crianças ()	ou	Essa criança não consegue acompanhar as outras crianças ()	