

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília/SP

MARIANA DUTRA ZAFANI

PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ATIVIDADES DO CONTEXTO
ESCOLAR

MARÍLIA
2013

MARIANA DUTRA ZAFANI

**PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ATIVIDADES DO CONTEXTO
ESCOLAR**

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

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA
2013**

Zafani, Mariana Dutra.
Z17p Percepção de pais e professores acerca do desempenho de
crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar /
Mariana Dutra Zafani. – Marília, 2013.
221 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 156-165

Orientador: Sadao Omote.

1. Pais. 2. Professores. 3. Percepção social. 4. Deficientes
físicos. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

MARIANA DUTRA ZAFANI

**PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ATIVIDADES DO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof. Dr. Sadao Omote
Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília – SP.

2º Examinador: _____
Profª Drª Thelma Simões Matsukura
Docente do Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Campus de São Carlos – SP.

3º Examinador: _____
Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília – SP.

Marília, 27 de fevereiro de 2013.

***Aos meus pais, José Tadeu e Daisy, por estarem
sempre ao meu lado, compartilhando cada nova etapa
da minha vida, e agora o fechamento de uma delas.***

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Sadao Omote pela confiança e ensinamentos que foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal. Sua competência, ética e simplicidade me enchem os olhos e me inspiram.

À Prof^a Luciana Ramos Baleotti pelas valiosas contribuições no delineamento deste trabalho. Obrigada pelo carinho e apoio durante todos esses anos.

À Prof^a Thelma Simões Matsukura e à Prof^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelas competentes sugestões no exame de qualificação. Vocês me proporcionaram reflexões importantes para o aprimoramento do trabalho.

À todas as mães e professoras, participantes desta pesquisa, pela confiança depositada. Ao CEES e as escolas que ofereceram todo o apoio necessário para a realização da coleta de dados em suas dependências.

Aos prezados membros do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” pelos preciosos momentos de aprendizado.

Aos funcionários da biblioteca pelo auxílio paciente na formatação do trabalho.

À agência de fomento CAPES que financiou este trabalho.

Aos meus pais, por todo esforço despendido para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão, simplesmente único, por fazer me sorrir tantas vezes. Estar com você me enche de alegria e energia.

Ao Bruno, por estar ao meu lado quando mais preciso, me acolhendo da forma mais carinhosa possível, me dando forças e me reerguendo.

Meu carinho especial à Juliana, que esteve comigo durante todos esses anos, pela convivência agradável, pela escuta e conselhos. Tenho um carinho muito especial por você.

Às amigas que mesmo longe se fizeram presentes acompanhando cada etapa deste trabalho.

Às amigas Carol, Natálie, Carla e Maewa por marcarem minha vida, cada uma de um jeito especial. Obrigada pela amizade e companheirismo!

RESUMO

A possibilidade de refletir sobre o desempenho escolar do aluno com deficiência física a partir da percepção de segmentos importantes para a efetivação da educação inclusiva é especialmente interessante. O percepto formado a respeito da criança com deficiência retrata, em alguma extensão, também o percebedor, e fornece indícios que possibilitam compreender a natureza da interação entre eles. Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi investigar a percepção dos pais e dos professores, em relação ao desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Para a consecução dessa meta, foram delineados dois estudos. O estudo 1 teve como um dos objetivos construir um instrumento que permita aos pais e professores expressarem suas percepções acerca de dois aspectos do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar: (1) capacidade ou incapacidade para realizá-la e (2) independência ou dependência na sua realização. Uma série de procedimentos foi realizada até alcançar a versão final do instrumento. Este permite avaliar a percepção que pais e professores têm de crianças com idade entre 4 a 9 anos. O outro objetivo do estudo 1 foi elaborar a atividade a ser realizada pelas crianças. Foram elaboradas atividades de pintura e colagem, as quais deveriam ser propostas de acordo com a faixa etária de cada criança. Foi sistematizado como seria a aplicação dessas atividades, bem como do instrumento. Convencionou-se que seria fornecido para os pais e professores, separadamente, uma filmagem da criança desempenhando a atividade de pintura e colagem e, a partir desta filmagem, eles teriam como tarefa assinalar no instrumento a alternativa de resposta que se enquadra ao seu julgamento em relação a este desempenho. O estudo piloto realizado no estudo 1 sinalizou para a adequação do instrumento, viabilizando sua utilização para coleta de dados no estudo 2. O estudo 2 teve como objetivo mensurar a percepção dos pais e dos professores acerca do desempenho da criança, a partir da análise das respostas dos mesmos ao instrumento construído no estudo 1 e comparar a percepção dos primeiros com a dos segundos. Teve também como objetivo verificar a adequação e a validade social do instrumento na percepção deles. Os resultados mostraram que o instrumento permitiu mensurar e comparar a percepção dos pais e dos professores. De modo geral, os pais perceberam mais favoravelmente o desempenho da criança realizando a atividade de pintura e colagem do que os professores. Os participantes do estudo 2 consideraram que o preenchimento do instrumento não foi uma tarefa difícil e assinalaram não apresentar dificuldade para a compreensão dos itens que o compõe. Quanto à validade social do instrumento, pode-se verificar que tanto os pais quanto os professores avaliaram positivamente a oportunidade de observar a filmagem e preencher o instrumento. De maneira geral, eles apontaram que tal oportunidade ajudou a identificar informações referentes ao desempenho (capacidades/incapacidades e independência/dependência) da criança que, em alguma medida, podem contribuir para a atuação do professor junto ao aluno e nos cuidados dos pais com seus filhos.

Palavras-chave: Pais. Professores. Percepção social. Deficientes físicos.

ABSTRACT

The possibility of reflecting on the educational performance of a student with physical disability, from the perception of important segments, to the effectiveness of inclusive education is particularly interesting. The percept formed about the disabled child shows, in some extent, also the perceiver, and it provides clues which enable to understand the nature of interaction between them. Accordingly, the general goal of this study has been to investigate the parents and teachers perceptions, related to the performance of disabled children in an activity which is normally performed in the school context. Two studies have been outlined in order to achieve this goal. Study 1 has had as one of the objectives to build a tool that allows parents and teachers to express their perceptions about two aspects of the performance of children with disability, in an activity which is normally performed on a school context: (1) capability or incapability of performing it and (2) dependence or independence in its performance. A series of procedures was performed until reaching the final version of the instrument. This allows us to evaluate the perception that both parents and teachers have with 4 to 9-year-old children. Another goal of study 1 was to elaborate an activity that could be performed by the children. Painting and collage activities were elaborated and they should be proposed according to the children's age. The way how these activities would be applied, as well as the instrument, was systematized. It was agreed that it would be provided to parents and teachers, separately, footage of children performing painting and collage activity, and from this shoot, they would have as a task to mark on the tool, the alternative response that fits their trial in regarding this performance. The pilot study performed on study 1 signalized the appropriateness of the instrument, allowing its use for data collection on study 2. Study 2 intended to measure the teachers and parents perception about the child's performance, based on the analysis of the responses of the same instrument built on study 1 and compare the perception of the first with the second. It also has as objective to verify the instrument appropriateness and social validity, in their perception. The results showed that the instrument enables to measure and compare the parents and teachers perception. Overall, parents perceived more favorably the performance of the child doing the activity of painting and collage than the teachers. Participants in Study 2 found that filling out the instrument was not a difficult task and reported no difficulty understanding the items that compose it. As for the instrument social validity, it could be verified that both parents and teachers evaluated positively the opportunity to observe the shooting and fill out the instrument. In general, they pointed out that this opportunity has helped them to identify some information about the performance (capacity / disability and independence / dependence) of the child who, to some extent, can contribute to the performance of the teacher with the student and parents in the care of their child.

Keywords: Parents. Teachers. Social perception. Physically disabled.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Modelo da atividade da tartaruga	42
Figura 2- Folha para a execução da atividade da tartaruga	42
Figura 3- Modelo da atividade do peixe	42
Figura 4- Folha para a execução da atividade do peixe	42
Figura 5- Modelo da atividade do leão	43
Figura 6- Folha para a execução da atividade do leão.....	43
Fotografia 1- Organização da sala em que é realizada a filmagem	63
Fotografia 2- Organização da sala e dos materiais para receber a criança	180
Fotografia 3- Organização dos materiais	181
Fotografia 4- Organização da mesa após a contação da história	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Atividades elaboradas e suas diferenciações	44
Quadro 2- Resultados obtidos com a primeira pergunta do questionário	46
Quadro 3- Resultados obtidos com a segunda pergunta do questionário	47
Quadro 4- Resultados obtidos com a terceira pergunta do questionário	49
Quadro 5- Alterações e procedimentos acrescentados às atividades	51
Quadro 6- Revisão e modificação dos significados atribuídos às alternativas de respostas	58
Quadro 7- Modificações realizadas na seção 1 do Protocolo de Observação	59
Quadro 8- Modificações realizadas na seção 2 do Protocolo de Observação	60
Quadro 9- Caracterização das crianças com deficiência física	81
Quadro 10- Caracterização das mães	83
Quadro 11- Caracterização das professoras	85
Quadro 12- Adequações/Adaptações dos materiais para a realização da atividade	89
Quadro 13- Tempo de duração das filmagens das crianças	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escores parciais de percepção das mães e professoras acerca do desempenho das crianças	106
Tabela 2- Escores totais de percepção das mães e professoras acerca do desempenho das crianças	109
Tabela 3- Pontuação atribuída pela mãe M5 e pela professora P5 nos itens da seção 1 de habilidades motoras	122
Tabela 4- Pontuação atribuída pela mãe M5 e pela professora P5 nos itens da seção 2 de habilidades de processo.....	124
Tabela 5- Pontuação atribuída pela mãe M12 e pela professora P12 nos itens da seção 1 de habilidades motoras.....	127
Tabela 6- Pontuação atribuída pela mãe M12 e pela professora P12 nos itens da seção 2 de habilidades de processo	129
Tabela 7- Pontuação atribuída pela professora P13 e pela mãe M13 nos itens da seção 1 de habilidades motoras.....	132
Tabela 8- Pontuação atribuída pela professora P13 e pela mãe M13 nos itens da seção 2 de habilidades de processo	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UMA ATIVIDADE HABITUALMENTE REALIZADA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
2.2 MÉTODO.....	33
2.2.1 Participantes.....	33
2.2.2 Material.....	34
2.2.3 Procedimentos realizados para a construção do instrumento	34
2.2.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados	38
2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
2.3.1 Apresentação das atividades elaboradas.....	39
2.3.2 Resultados provenientes da análise do questionário das professoras para verificar a adequação das atividades elaboradas.....	45
2.3.3 Definição do formato do instrumento: seções (seção 1 e seção 2) e alternativas de respostas (coluna 1 e coluna 2)	52
2.3.4 Itens elaborados.....	54
2.3.5 Design do instrumento.....	54
2.3.6 Resultados provenientes da análise dos dados do questionário dos juízes.....	55
2.3.7 Adequações realizadas no instrumento.....	57
2.4 INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	62
2.4.1 Preparação da sala em que é realizada a filmagem e posicionamento da filmadora.....	63
2.4.2 Filmagem.....	64
2.4.3 Verificação da adequação da filmagem e edição da filmagem.....	64
2.4.4 Instruções que devem ser fornecidas aos pais e professores quanto ao preenchimento do Protocolo de Observação	65
2.4.5 Instruções sobre a análise dos dados do Protocolo de Observação.....	67

2.5 ESTUDO PILOTO	68
2.6 CONCLUSÕES	70
 3 ESTUDO 2: PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM: UM ESTUDO COMPARATIVO	72
3.1 Relação professor-aluno	72
3.2 Relação pais-filhos	75
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	79
3.4 MÉTODO.....	79
3.4.1 Participantes.....	79
3.4.1.1 Caracterização dos participantes	83
3.4.1.1.1 Caracterização das mães.....	83
3.4.1.1.2 Caracterização das professoras.....	84
3.4.2 Local de coleta de dados.....	87
3.4.3 Material.....	87
3.4.4 Procedimentos	89
3.4.4.1 Procedimentos de filmagem	89
3.4.4.2 Procedimentos de coleta de dados	91
3.4.4.3 Procedimentos de análise dos dados.....	92
3.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
3.5.1 Perfil das participantes	93
3.5.1.1 Perfil das mães.....	93
3.5.1.2 Perfil das professoras.....	96
3.5.2 Escores de percepção das mães e das professoras acerca do desempenho das crianças	105
3.5.3 Análise individual de algumas avaliações realizadas pelas participantes	121
3.5.4 Percepção das mães e das professoras sobre o uso do Protocolo de Observação	137
3.6 CONCLUSÕES	152
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
 REFERÊNCIAS.....	157

APÊNDICES.....	167
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	168
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA JUÍZES	169
APÊNDICE C - HISTÓRIA: A TARTARUGUINHA	171
APÊNDICE D - HISTÓRIA: O PEIXE MOLHADO E O FUNDO DO MAR	174
APÊNDICE E - HISTÓRIA: O CIRCO DO SENHOR LEOPOLDO	177
APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS E DA ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM	180
APÊNDICE G - FICHA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS ESCOLARES E RECURSOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS UTILIZADOS PELA CRIANÇA PARA REALIZAR A ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM	182
APÊNDICE H - ROTEIRO DAS INSTRUÇÕES QUE DEVEM SER FORNECIDAS AS CRIANÇAS DE 4 A 9 ANOS	183
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ANÁLISE DE ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM	188
APÊNDICE J - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ATIVIDADES ESCOLARES	191
APÊNDICE K - REVISÃO DO ROTEIRO DE ANÁLISE DE ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM	197
APÊNDICE L - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM	199
APÊNDICE M - ROTEIRO COM EXEMPLOS DE AJUDAS MOTORAS E VERBAIS QUE PODEM SER OFERECIDAS PARA A CRIANÇA DURANTE A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM	205
APÊNDICE N - ROTEIRO DE INSTRUÇÕES QUE DEVEM SER PASSADAS AOS PAIS E PROFESSORES EM CADA ITEM	210
APÊNDICE O - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	217
APÊNDICE P - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS	218
APÊNDICE Q - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	219
APÊNDICE R - ANÁLISE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PELOS PAIS E PROFESSORES	220

1 INTRODUÇÃO

A importância de se estudar o meio social no qual o indivíduo com deficiência está inserido tornou-se uma preocupação crescente tanto para os profissionais da saúde quanto para os da educação. Tal preocupação se dá em função do entendimento de que o meio social constitui-se como um dos elementos essenciais para a compreensão do significado da deficiência. Esta pode ser entendida como desvantajosa para a pessoa que a apresenta de acordo com o julgamento que a audiência faz em relação a essa pessoa. O julgamento pode estar embutido de concepções pré-existentes que discriminam e levam o indivíduo a uma situação de descrédito social.

Para se compreender o fenômeno da deficiência não basta apenas entender o que causa as limitações ou os impedimentos, mas o que leva alguém a tratar o outro com tais características como sendo deficiente (OMOTE, 1996).

A patologia incapacitante que o indivíduo apresenta e as suas consequências em termos de limitações e impedimentos somente adquirem o sentido de deficiência diante de uma determinada audiência munida de um conjunto de critérios para julgar a adequação ou a inadequação de comportamentos e atributos, em função de expectativas normativas fortemente estabelecidas na coletividade (OMOTE, 1996). É a reação da audiência que, em última instância, define se um determinado atributo ou comportamento será tratado como desvio ou não (OMOTE, 1999).

O desvio é um fenômeno socialmente construído para evidenciar o caráter negativo conferido a determinadas qualidades de uma pessoa, “[...] implica uma complexa relação entre a pessoa que é percebida e tratada como desviante, as pessoas que percebem e tratam como desviante e o contexto no qual isso ocorre” (OMOTE, 1999, p. 6).

Cada indivíduo pode atribuir significados muito pessoais em relação à deficiência, em decorrência da influência de suas propriedades internas na formação do percepto. Tagiuri (1969) assinala que as inferências acerca das outras pessoas são feitas principalmente a partir de atitudes, idéias, intenções, pensamentos, habilidades, emoções, propósitos, memórias, percepções, entre outras características. É a partir da percepção que se tem de outros, de suas ações, de

suas características e das disposições que lhes são atribuídas que reagimos e nos relacionamos com eles (RODRIGUES, 1983).

No contexto da educação inclusiva, refletir sobre a reação da audiência frente à deficiência é de especial interesse, considerando que, além da eliminação de barreiras ambientais, a eliminação de barreiras atitudinais é de igual importância, pois ambas dificultam ou impedem a participação efetiva do aluno com deficiência no cotidiano escolar. Porém, barreiras atitudinais parecem ser as mais difíceis de serem eliminadas, visto que as atitudes sociais envolvem componentes cognitivos e afetivos. Assim, eliminar atitudes sociais implica mudar componentes mais internalizados e isso é bastante complexo.

Segundo Omote et al. (2005, p. 388) “o meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva”. Com relação às crianças com deficiência em idade escolar, os pais e os professores representam, em primeira instância, as pessoas que estão diretamente envolvidas com tais crianças e são segmentos fundamentais para promoção do ensino inclusivo e para o desenvolvimento das mesmas.

De acordo com Chacon (2008), a inclusão deve ser discutida em todos os âmbitos sociais, dentre os quais o escolar e o familiar. A escola pode ser uma rede de apoio às famílias no processo educacional de seus componentes, bem como um ambiente de desenvolvimento social e de aprendizagem. A família, no processo educativo, pode atuar como uma rede impeditiva ou de apoio (CHACON, 2008).

A família constitui o grupo social primário da criança, exercendo papel formativo e determinativo no seu desenvolvimento cognitivo-afetivo, na maneira como interage e se situa na sociedade. É a partir da relação da criança com os pais e outros membros da família e das reações destes ao seu comportamento que a criança estabelece “[...] seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais para seu processo de socialização” (GLAT, 2004, p. 1).

Sá e Rabinovich (2006) em seu estudo acerca de como se dá a reestruturação familiar após o nascimento de uma criança com deficiência física advinda de Encefalopatia Crônica da Infância em famílias de baixa renda, apontam a relevância do apoio familiar para a socialização e desenvolvimento da criança com deficiência. A família tem “[...] função de proporcionar a esta criança tornar-se sujeito

desejante, uma pessoa que possa transformar seus impulsos em desejos, buscando realizá-los dentro do quadro de sua diferença e por meio dela” (SÁ; RABINOVICH, 2006, p.70).

No que concerne ao contexto escolar, a participação e o envolvimento dos pais também são de fundamental importância. A participação ativa dos pais na vida escolar de seus filhos pode repercutir diretamente sobre um melhor desempenho acadêmico dos mesmos (CIA; D’AFFONSECA; BARHAM, 2004; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008).

Com relação à figura do professor, este tem como uma de suas tarefas realizar a mediação entre a criança e o conhecimento acumulado em uma cultura, permitir que a criança construa conhecimentos acerca do mundo social e físico e de si mesma, e assim propiciar, desafiar e facilitar o desenvolvimento infantil (REGO, 1998). Para exercer seu papel de educador com qualidade, é necessário que conheça as especificidades e as necessidades educacionais de cada um de seus alunos a fim de que possa assegurar a participação de todos, em todas as atividades escolares, possibilitando que os alunos se beneficiem das experiências educativas.

Cabe ao professor um papel de extrema relevância e responsabilidade, porém ele é apenas um dos elementos para a construção de uma escola inclusiva. Entende-se que o desejo e a efetivação de uma escola inclusiva devem ser coletivos, envolvendo toda a comunidade escolar: gestores, professores, pais e demais membros da família e da comunidade externa.

Tendo em vista a importância da família e da escola para o desenvolvimento da criança, Ferreira e Barrera (2010) apontam para a necessidade de haver uma maior ligação entre esses dois segmentos.

O envolvimento dos pais com a escola tem sido alvo de atenção de investigadores, pois é considerado um elemento essencial para o desempenho eficiente das escolas (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). O papel da família como agente participativo no processo da educação inclusiva de sua criança com deficiência é discutido em vários documentos oficiais e na literatura da área da Educação Especial.

No capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o parágrafo único do artigo 53 expõe que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência

do processo pedagógico, como também participar da definição das propostas educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma a necessidade da parceria entre a escola e a família. Destaca que a família deveria ser encorajada a participar de atividades educacionais na escola a fim de observar técnicas eficazes e aprender como organizar atividades extra-curriculares, assim como na supervisão e apoio do progresso escolar dos seus filhos (UNESCO, 1994).

No projeto pedagógico da escola deveria ser inserido um espaço para valorização, reconhecimento e trabalho com as práticas educativas familiares, pois esse é um importante recurso nos processos de aprendizagem dos alunos. As práticas familiares, por sua vez, podem incidir num bom rendimento escolar da criança, na medida em que os pais demonstrem interesse pelas atividades e pelos conteúdos escolares. É importante que a criança sinta que a família valoriza e se preocupa com a sua aprendizagem, estimulando-a na realização das demandas escolares, como a frequência à escola e a realização dos deveres de casa, por exemplo. (FERREIRA; BARRERA, 2010, p. 464).

Apesar da importância da parceria entre a escola e a família e dos benefícios trazidos ao aluno, a efetivação desta relação não é ainda uma realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras. “[...] Tanto familiares quanto profissionais ainda precisam amadurecer no sentido de saber qual é o seu papel na parceria e qual é o papel do outro” (SILVA; MENDES, 2008, p. 233).

Segundo Oliveira (2012, p. 31) os parâmetros dos contextos significativos de uma criança com comprometimentos, entre eles a escola e a família, “[...] devem interagir em harmonia entre si e com as características pessoais da criança, para que o processo de desenvolvimento infantil seja mediado de maneira positiva”.

No entanto, os pais e professores podem ter percepções e expectativas distintas a respeito da criança, em decorrência dos diferentes vínculos e envolvimento que mantêm com ela e das diferentes interpretações que podem fazer da deficiência e das suas possibilidades, dificuldades e necessidades.

Quando o comportamento de um indivíduo é observado por diferentes pessoas, pode haver julgamentos diferenciados em relação a um mesmo comportamento, dependendo de quem é o ator e qual é o contexto no qual ocorre esse julgamento (OMOTE, 1990). Nessa perspectiva, a percepção dessas pessoas

pode não reproduzir fielmente o comportamento observado, mas corresponder à interpretação de cada percebedor.

Os sentimentos, as necessidades e a situação de vida de um juiz influem em sua percepção de outras pessoas, ele tende a ser mais sensível a certas características em virtude do seu próprio estado emocional e a projetar seus próprios sentimentos em outras pessoas (FREEDMAN; CARLSMITH; SEARS, 1973).

Discrepâncias de percepções podem incidir na avaliação que os pais e professores fazem do desempenho escolar da criança com deficiência. À guisa de exemplificação, uma determinada criança pode ser avaliada pelo professor como tendo desempenho escolar abaixo da média, ou seja, se desvia negativamente dos demais alunos da classe. Já os seus pais podem avaliá-la como acima da média e altamente inteligente. Tal desencontro pode ter repercussões no processo de inclusão escolar do aluno, já que cada um deles nutre expectativas distintas em relação à criança. De um lado, o professor pode não investir no aprendizado do aluno por compreender que suas capacidades são limitadas, e de outro os pais podem não concordar com as notas que são atribuídas ao seu filho, já que na sua percepção ele é altamente inteligente. Tratando-se da avaliação de uma mesma criança, espera-se que os resultados sejam semelhantes, considerando as particularidades de cada avaliador.

O diálogo, a escuta e o compartilhamento de aspectos da conduta da criança na percepção dos professores e na dos pais podem favorecer a promoção de estimativas mais acuradas acerca das possibilidades, competências, avanços e dificuldades da criança. Essas trocas entre a escola e a família são fundamentais para que juntas tenham condições para intervir na provisão de estratégias que almejem o sucesso escolar da criança.

Estudos que confrontam ou consideram os pontos de vistas dos pais e dos professores em relação à criança com deficiência em idade escolar são de grande importância. Na literatura encontram-se alguns estudos que analisam os pontos de convergência e divergência entre a avaliação que diferentes informantes (pais, professores, profissionais da saúde e a própria criança) fazem em relação à criança (WINSLER; WALLACE, 2002; BOLSONI-SILVA et al., 2006; MORRIS et al., 2006; CORREDEIRA, SILVA; FONSECA, 2008; DIAS, 2010; OLIVEIRA, 2012) e ao seu processo de inclusão escolar (CINTRA; RODRIGUES; CIASCA, 2009). Há

também aqueles que relacionam a avaliação dos informantes com o desempenho da criança objetivamente avaliado por meio de instrumentos e procedimentos devidamente padronizados (WINSLER; WALLACE, 2002; SALLES; PARENTES, 2007; CORREDEIRA; SILVA; FONSECA, 2008; DIAS, 2010).

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) desenvolveram um estudo que teve como objetivo avaliar as expectativas de pais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais (NEE) e de professores quanto ao processo de inclusão escolar e verificar se há divergências nas expectativas relatadas pelos mesmos. Os resultados demonstraram que houve divergências nas expectativas entre os pais e professores. Os pais evidenciaram que esperam que se priorize e se atente para os aspectos social, emocional e pedagógico da inclusão. Já os professores priorizam os aspectos social e emocional da inclusão.

Fazendo uma análise desses resultados, é possível sugerir que os pais veem no processo de inclusão escolar do seu filho uma possibilidade de que a criança aprenda, destacando, entre outros aspectos, o pedagógico. Em contrapartida, os professores transpareceram a ideia de que não contemplam como deveria a contribuição que podem dar ao trabalho pedagógico. Segundo os autores isso pode ser atribuído a um descrédito quanto à habilidade e competência deles próprios para atuar junto a esses alunos, a falta de formação adequada e a necessidade de políticas governamentais que valorizem o trabalho do professor.

Bolsoni-Silva et al. (2006) compararam as avaliações de professoras e mães sobre problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças, previamente indicadas pelas professoras como tendo ou não problemas de comportamento na escola. Participaram do estudo professoras e mães de 24 crianças indicadas como sendo socialmente habilidosas e de 24 crianças com problemas de comportamento. Entre os resultados encontrados no estudo, destaca-se que as professoras e as mães de crianças sem problemas de comportamento não diferiram na avaliação das habilidades sociais, no entanto diferiram quanto aos problemas de comportamento, percebidos em nível mais alto pelas mães. Já as mães e professoras de crianças com problemas de comportamento diferiram na avaliação das habilidades sociais e dos problemas de comportamento. As mães perceberam menos problemas e mais habilidades. Os resultados evidenciam maior severidade na avaliação das mães apenas em relação às crianças consideradas socialmente competentes por suas professoras. Os autores discutem as

divergências apresentadas nas avaliações, nos julgamentos, com base nos contrastes nas condições de observação das participantes (as professoras no contexto escolar e as mães no contexto domiciliar). E apontam que esses resultados indicam a necessidade de ter diferentes informantes que convivem com a criança em diferentes contextos na avaliação do comportamento da criança.

No estudo desenvolvido por Morris et al. (2006) familiares de crianças com paralisia cerebral com idade entre 6 e 12 anos e os profissionais de saúde (fisioterapeutas, pediatras e cirurgiões ortopédico) dessas crianças classificaram o nível de função motora grossa das mesmas através do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS). O objetivo do estudo era explorar a confiabilidade da avaliação da família usando o GMFCS no Reino Unido. Os índices de concordância e de confiabilidade entre as famílias e os profissionais também foram equivalentes aos observados entre os profissionais. Apesar de a classificação da família usando o GMFCS ter se mostrado consistente com a classificação feita pelos profissionais de saúde, nem sempre eles concordam exatamente no nível de classificação da criança no GMFCS. De acordo com os autores, as classificações podem diferir em decorrência do fato de o desempenho da criança variar em diferentes ambientes e, nesses casos, a família terá uma boa capacidade de avaliação dos seus filhos, uma vez que possui um conhecimento amplo de suas habilidades em diferentes contextos.

Corredeira, Silva e Fonseca (2008) desenvolveram um estudo que teve como objetivo examinar a relação entre o grau de função motora real de crianças com paralisia cerebral e a percepção de competência física percebida das mesmas e de seus pais. Participaram do estudo 81 crianças, com idade entre 4 a 9 anos, e seus respectivos pais. Para coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: a versão portuguesa da Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for children with Cerebral Palsy – EPPCASCPPp e a Gross Motor Function Measure (versão de 66 itens) – TMFM-66. O primeiro instrumento foi aplicado aos pais e as crianças (foram utilizados os itens referentes à subescala de competência física) e a aplicação do segundo instrumento foi realizada individualmente com cada uma das crianças, por duas terapeutas com experiência no seu uso. Os resultados do estudo apontam que a percepção de competência física das crianças é superior à percepção dos seus pais, e que os valores médios de competência física percebidos pelos pais e pelas crianças decresciam à medida

que aumentava o grau de comprometimento motor avaliado pela escala de função motora (TMFM-66). As correlações entre a função motora e a percepção de competência física avaliada pelas crianças e pelos pais foram moderadas sendo superiores no caso da avaliação por parte dos pais ($r=0,62$) comparativamente à percepção manifestada pelas crianças ($r=0,50$). Apesar de terem sido verificadas correlações satisfatórias entre a avaliação da percepção de competência física e a da função motora real, a concordância de classificação por tercís foi genericamente baixa, sendo superior nas crianças com grau de comprometimento motor menor.

A pesquisa desenvolvida por Salles e Parente (2007) teve como objetivo analisar a correlação do desempenho das crianças em tarefas de escrita e leitura e o julgamento do professor a respeito de tais habilidades. Participaram do estudo 110 crianças de 2ª série de escolas públicas e cinco professores. Os resultados apontam que foram encontradas correlações significativas entre o desempenho dos alunos e a percepção do professor sobre essas habilidades. Com exceção de alguns aspectos da leitura, como precisão e velocidade, os professores foram sensíveis às habilidades de linguagem escrita de seus alunos. Apesar das correlações positivas encontradas, houve algumas discordâncias entre o desempenho dos alunos e o julgamento do professor. Os autores assinalam que a percepção dos professores acerca do desempenho do aluno pode também sofrer a influência de fatores extrínsecos à própria aprendizagem da escrita e da leitura. E apontam que os resultados da pesquisa sugerem “[...] que o professor tem um conhecimento que o habilita a classificar as habilidades de leitura e escrita de seus alunos de forma relacionada ao desempenho deles, do ponto de vista da avaliação com base na psicologia cognitiva” (SALLES; PARENTE, 2007, p. 687).

Dias (2010) desenvolveu um estudo que teve como objetivo: (1) Verificar semelhanças e diferenças na avaliação de competência social comparando-se quatro grupos de crianças (com bom repertório de comportamentos das classes de habilidades sociais – CHS; com comportamentos problemáticos internalizantes – CPI; com comportamentos problemáticos extenalizantes – CPE; e comportamentos problemáticos internalizantes e externalizantes ou mistos - CPM) em cada tipo de avaliação (relato da professora, relato da mãe e observação) e comparando-se os três tipos de avaliação em cada grupo; e (2) Caracterizar divergências e convergências entre diferentes informantes e procedimento, com comparações entre grupos e intragrupos. Participaram do estudo 26 crianças (alocadas para cada um

desses quatro grupos), 22 mães e três avós responsáveis e 14 professoras das crianças participantes. Além das 26 crianças, outras seis crianças participaram do estudo como cúmplices da pesquisadora nas situações estruturadas que envolviam uma criança como interlocutora para a interação. As crianças participaram de cinco situações estruturadas que foram filmadas e analisadas por juízes. Em entrevista, professoras e mães expuseram como teria sido o desempenho das crianças em cada situação estruturada. Os resultados do estudo assinalam que para cada grupo de crianças, as avaliações de competência social por observação, por relato de professoras e de mães foram consistentes. Apenas a avaliação por relato das professoras diferenciou os grupos (as crianças do grupo CHS apresentaram melhores escores de competência social e as do CPI, os piores escores). No que concerne às convergências entre dados de relato e de observação, de modo geral, foram maiores no grupo CHS e menores no CPI, exceto para a comparação entre relato de mães e observação, com maior convergência no grupo CPE. A autora aponta que as divergências entre as avaliações localizadas no estudo aumentam a importância de delineamentos multimodais, uma vez que as avaliações dos informantes podem ser prejudicadas pelo fato de as crianças variarem muito de acordo com o ambiente em que estão inseridas ou emitirem comportamentos não observáveis. Ainda de acordo com a autora, “a identificação do grau de generalidade com que os desempenhos são emitidos em diferentes contextos pode indicar a possível gravidade dos casos” (DIAS, 2010, p.99).

Oliveira (2012) desenvolveu um estudo que teve como objetivo verificar a concordância entre o perfil de funcionalidade de crianças com paralisia cerebral relatado por cuidadores e profissionais da reabilitação, nas áreas de mobilidade, autocuidado, função social e identificar variáveis relativas ao cuidador, à criança e ao ambiente, que estivessem associados a tal concordância. Participaram do estudo 50 crianças com paralisia cerebral, os 50 respectivos cuidadores principais das crianças e 25 profissionais da reabilitação. Os resultados apontam que há concordância entre as avaliações de cuidadores e profissionais sobre as habilidades funcionais das crianças e sobre a assistência do cuidador necessária para as crianças realizarem as atividades funcionais. Discordâncias foram encontradas principalmente entre as avaliações de cuidadores e profissionais no que se refere às modificações do ambiente que as crianças utilizam rotineiramente. Os resultados apontam também que as forças das correlações se alteram quando estudadas em

função de alguns fatores, tais como renda familiar, nível de função motora da criança, tempo de permanência do cuidador com a criança, entre outros. Isso indica que a presença dessas variáveis pode influenciar significativamente na avaliação do cuidador sobre o repertório funcional da criança.

O estudo de Winsler e Wallace (2002) teve como objetivo avaliar a concordância entre a avaliação de pais e professores e a relação dessas avaliações com as observações em sala de aula do comportamento da criança e investigar as propriedades psicométricas da escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS). Pais e professores de 47 crianças pré-escolares completaram a escala PKBS e suas crianças foram observadas no ambiente de sala de aula. Os resultados apontaram que a concordância entre pais e professores foi modesta. Houve uma baixa correlação entre a avaliação dos pais e professores quanto às habilidades sociais das crianças, e correlação baixa para comportamentos internalizantes e modesta para comportamentos externalizantes. Os resultados mostraram também que as avaliações dos professores estavam mais relacionadas com os dados obtidos em observações dos comportamentos das crianças em sala de aula. De acordo com os autores, isto pode ter decorrido do fato de as observações terem sido realizadas em ambiente escolar e, dessa forma, os professores terem acesso privilegiado aos comportamentos infantis.

Os resultados dos estudos apresentados não são consensuais. Há aqueles que indicam haver convergência entre a percepção de diferentes informantes e outros, divergências. No entanto, vale apontar que esses resultados devem ser analisados e interpretados à luz do delineamento metodológico empregado em cada um deles. Chama-se a atenção para o fato de a avaliação dos diferentes informantes acerca dos fenômenos investigados basearem-se na convivência dos informantes com a criança em diferentes contextos. Os pais expressaram suas percepções com base na sua convivência com a criança em casa e os professores expressaram suas percepções com base na sua convivência com a criança na escola. É necessário considerar que as divergências nas avaliações podem ser decorrentes das diferentes condições em que eles realizam suas avaliações. O desempenho da criança pode diferir de um ambiente para o outro em decorrência da influência de variáveis presentes nesses ambientes. Tal delineamento traz informações relevantes, uma vez que o processo de avaliação e de formação de impressões não deve se restringir ao que é observado apenas em

um contexto específico, sala de aula ou em domicílio. É necessário ouvir as informações referentes à convivência de diferentes pessoas que estão envolvidas com a criança em diferentes contextos. Questiona-se, contudo, se haveria divergências nas percepções dos pais e dos professores caso eles avaliassem o desempenho da criança em um mesmo contexto, ao observarem um mesmo evento.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a percepção de diferentes informantes, no caso os pais e os professores, em relação ao desempenho de crianças com deficiência física¹ em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Neste estudo, os pais e os professores observam e avaliam o desempenho da criança na realização de uma mesma atividade em ambiente padronizado.

Para a consecução dessa meta, foram delineados dois estudos.

No estudo 1, objetivou-se construir um instrumento que permita aos pais e professores expressarem suas percepções acerca de dois aspectos do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar: (1) capacidade ou incapacidade para realizá-la e (2) independência ou dependência na sua realização; e elaborar a atividade a ser realizada pelas crianças para avaliar seu desempenho.

No estudo 2, objetivou-se, mensurar a percepção dos pais e dos professores acerca do desempenho da criança, a partir da análise das respostas dos mesmos ao instrumento construído no estudo 1 e comparar a percepção dos primeiros com a dos segundos. Teve também como objetivo verificar a adequação e a validade social do instrumento na percepção deles.

A hipótese do estudo era a de que haveria diferença entre a avaliação dos pais e a dos professores acerca do desempenho da criança com deficiência física.

O interesse por estudar as percepções dos pais e dos professores se deu em função de alguns fatores: a) é necessário considerar as percepções de segmentos sociais importantes no processo de inclusão da criança com deficiência física, pois a maneira como cada um deles percebe a criança repercute nas suas

¹ Cabe justificar a escolha pelo estudo da percepção acerca da criança com deficiência física. Segundo Costa (2000, p. 18) [...] “o fato de a deficiência ser visível em muito colabora para que o indivíduo seja estigmatizado, marginalizado e que essa aparência comprometida acaba dificultando a aproximação das pessoas em relação ao deficiente”. Tendo em vista o objetivo do estudo, considerou-se particularmente interessante estudar a percepção dos pais e dos professores em relação ao desempenho da criança com deficiência física, pois diferentemente de outros tipos de deficiência, ela é visível. Tal visibilidade pode impactar a formação do conceito e consequentemente repercutir nas relações estabelecidas entre eles (professor-aluno e pais-filhos).

atitudes em relação a ela, o que pode influenciar positiva ou negativamente o desempenho e o sucesso escolar da mesma; b) a literatura discute que as estratégias para favorecer o desempenho acadêmico da criança devem ser discutidas conjuntamente entre a família e a escola. Para tanto, é necessário considerar a percepção que cada uma das partes, pais e professores, tem a respeito de aspectos referentes à conduta da criança; e c) tendo em vista a hipótese do estudo, de que possivelmente há divergências nas percepções, é necessário refletir sobre os possíveis motivos que levam os pais e os professores a perceberem diferentemente os mesmos aspectos do desempenho de uma criança. Tais diferenças podem ser decorrentes de compreensões diferentes do significado da deficiência, dos diferentes envolvimento e vínculos que eles mantêm com a criança, da influência de variáveis pessoais (valores, crenças, expectativas, preconceito, etc) na formação do percepto, da falta de diálogo entre os pais e professores, entre outros.

2 ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UMA ATIVIDADE HABITUALMENTE REALIZADA NO CONTEXTO ESCOLAR

No início do século XIX, o estudo do comportamento passou a ocorrer de maneira mais objetiva, havendo um distanciamento das preocupações estritamente filosóficas (HAYS, 1970).

Para objetivação do comportamento estudado, o observador precisa descrever de modo adequado e inequívoco e comunicar de modo explícito aquilo que está observando. As circunstâncias e os métodos pelos quais realizou a sua observação e categorizou os acontecimentos também devem ser relatados (HAYS, 1970). Segundo esse autor, esses cuidados são necessários para que as observações se tornem científicas, possibilitando que outros estudiosos possam replicar as condições da observação e assim aceitar, por em dúvida ou rejeitar sua validade.

Quando se pretende mensurar comportamentos que não são diretamente observáveis, faz-se necessário inferi-los de modo apenas indireto, por intermédio de uma variedade de respostas comportamentais. As características psicológicas implícitas que não são diretamente observáveis – desejos, habilidades, emoções, atitudes, percepções e hábitos – podem ser medidas por meio da inferência de sua presença e seu grau a partir do comportamento (HAYS, 1970).

Admite-se que a medida que se faz em nível comportamental corresponde à medida dos traços latentes. Dessa forma, ao se operar sobre o sistema comportamental, opera-se sobre os traços latentes (PASQUALI, 1996a).

A mensuração é um processo de atribuição de valores a objetos ou situações ou acontecimentos segundo uma determinada regra. A *magnitude* ou a *grandeza* refere-se àquilo a que os valores são atribuídos, isto é, o atributo mensurável, e a *medida* refere-se a cada valor atribuído a um objeto particular (KAPLAN, 1969).

Para mensurar fenômenos que não são diretamente observáveis, utiliza-se habitualmente escala. A escala estabelece quais as operações entre valores “[...] atribuídos para efetivação de certa medida propiciarão resultados significativos para o que está sendo medido” (KAPLAN, 1969, p. 195).

Para a elaboração e validação de uma escala, Pasquali (1996b) destaca a necessidade de se atentar para algumas etapas e princípios e apresenta três grandes polos (polo teórico, polo empírico e polo analítico) a serem considerados:

O **pólo teórico** enfoca a questão da teoria que deve fundamentar qualquer empreendimento científico, no caso, a explicitação da teoria sobre o construto ou objeto psicológico para o qual se quer desenvolver um instrumento de medida e a operacionalização do construto em itens. Este pólo explicita a teoria do traço latente, bem como os tipos de comportamentos que constituem uma representação adequada do mesmo traço. O **pólo empírico** ou experimental define as etapas e técnicas da aplicação de instrumento piloto e da coleta da informação para proceder à avaliação da qualidade psicométrica da escala. O **pólo analítico** estabelece os procedimentos de análises estatísticas a serem efetuadas sobre os dados para levar a um instrumento válido, preciso e, se for o caso, normatizado. (PASQUALI, 1996b, p. 133, grifo do autor).

Os procedimentos de padronização de instrumentos de mensuração são utilizados a fim de garantir o nível máximo de consistência na aplicação desses instrumentos (POLGAR, 2002). A padronização refere-se à uniformidade dos procedimentos no uso de um instrumento, o que engloba: controle do grupo, uniformidade das condições de testagem, instruções padronizadas (preocupações essas relativas à aplicação do instrumento) e o desenvolvimento de critérios e parâmetros para a interpretação dos resultados alcançados (PASQUALI, 1996a).

O escore obtido através do uso de um instrumento padronizado deve ser consistente e passível de ser repetido. A capacidade de repetição e a consistência são aspectos da confiabilidade (POLGAR, 2002).

A verificação da consistência interna dos itens é um dos procedimentos para garantir confiabilidade no uso do instrumento. A consistência interna sugere que a mesma característica está sendo medida todo o tempo (HAYS, 1970), isto é, examina a homogeneidade dos itens que compõem o teste (PASQUALI, 1996a). Uma das formas para estimar a consistência interna é através do uso do alfa de Cronbach.

O uso de juízes também pode sugerir alguma confiabilidade. “São feitas estimativas por um conjunto de observadores presumidamente competentes e, depois, tomada como medida da grandeza em questão uma adequada combinação estatística daquelas estimativas” (KAPLAN, 1969, p. 217).

Outro procedimento com o intuito de verificar a viabilidade de uso do instrumento é a realização de estudo piloto. O estudo piloto, ao ser realizado antes do estudo principal, fornece ao pesquisador informações importantes que podem direcionar a realização de alterações consideradas necessárias no procedimento. Tais informações podem indicar, por exemplo, se o contexto total do experimento parece plausível, se os participantes são capazes de entender as instruções, se há perguntas confusas, entre outras condições. O estudo piloto também possibilita ao pesquisador a familiarização com suas tarefas e a padronização de procedimentos (COZBY, 2003).

A validade do instrumento determina se ele mede o traço ou a habilidade que se propõe medir (HAYS, 1970). Um instrumento pode obter resultados consistentes e ser confiável, no entanto, se ele não medir o traço que propõe medir, a consistência não tem efeito. Nesse caso, o teste é confiável, porém não válido para o objetivo proposto (POLGAR, 2002).

Assim, para a elaboração de um instrumento de mensuração confiável, é necessário adotar alguns cuidados básicos, entre eles: fundamentação teórica acerca do objeto psicológico para o qual se desenvolve o instrumento, adoção de procedimentos para uniformização das condições de mensuração (padronização das instruções, da disposição do ambiente e da apresentação dos materiais), uso de juízes, desenvolvimento de critérios para a interpretação dos resultados obtidos e estudo piloto. Tais cuidados são necessários para que se possam gerar boas medidas referentes ao construto que se pretende mensurar. Além disso, o instrumento deve apresentar validade social e estar adequado à população que fará seu uso.

O instrumento que se apresenta nesse estudo foi desenvolvido com o intuito de mensurar a percepção dos pais e dos professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. A avaliação que eles realizam do desempenho da criança, a qual se dá por meio do preenchimento do instrumento, irá viabilizar o estudo das suas percepções.

Nesse estudo, não houve pretensão de validar e padronizar o instrumento, uma vez que o estudo do fenômeno investigado (percepção dos pais e dos professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar) é ainda incipiente, sendo

muito pouco conhecida a sua natureza. Nessas condições, poderia não se justificar todo o investimento na validação e padronização do instrumento. Entretanto, algumas medidas foram adotadas para garantir maior confiabilidade.

De acordo com Gunther (1996) a estrutura do instrumento deve assegurar, entre outros fatores, que os temas de interesse do pesquisador sejam abordados. Diante disso, primeiramente foram definidos os aspectos do desempenho da criança com deficiência física que seriam avaliados pelos pais e professores através da observação da realização da atividade.

A inclusão escolar caracteriza-se pela participação ativa das crianças em atividades funcionais que oferecem apoio para as competências sociais e pedagógicas vinculadas ao programa educacional. A manipulação dos materiais escolares e livros, o deslocamento na escola e na sala de aula, o cuidado com os materiais, a solicitação de assistência ou informações quando preciso, entre outras, são atividades funcionais relacionadas às competências importantes no contexto escolar (SILVA et al., 2004). Souza et al. (2011) apontam a necessidade de se avaliar as potencialidades da criança, envolvendo sua participação social e desempenho funcional, para que a inclusão escolar seja uma realidade. Nesse sentido, sem o entendimento e a avaliação das capacidades e incapacidades e do grau de independência e dependência de desempenho da criança nas tarefas escolares não é possível intervir e agir no processo de inclusão.

Sendo os pais e professores um dos responsáveis pelo desenvolvimento escolar da criança, considerou-se importante que eles tivessem conhecimento acerca das capacidades e/ou incapacidades e do grau de independência e/ou dependência da criança em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Essas informações são essenciais na definição de estratégias e recursos que visam a aumentar a funcionalidade, autonomia e independência da criança.

Souza e Goyos (2003) apontam para a necessidade de desenvolver procedimentos que permitam aos pais uma maior participação ou colaboração na vida escolar dos seus filhos. Tal apontamento leva a reflexão quanto à necessidade de se criar condições ou procedimentos para que os pais se sintam capazes de participar ativamente da relação família-escola. Isso remete à necessidade de empoderar a família do aluno com deficiência. O empoderamento das famílias possibilita que elas se tornem capazes e competentes ao serem criadas oportunidades para que possam adquirir as habilidades e os conhecimentos

necessários para administrar as pressões e as demandas que sofrem (SOUZA et al., 2006). Segundo Omote (2003) o envolvimento dos pais no atendimento da criança com deficiência,

[...] pode ter uma consequência extremamente positiva para os próprios pais, na medida em que podem sentir-se competentes para ensinar determinadas habilidades a seu filho deficiente e proporcionar-lhes senso de competência para o gerenciamento de pequenos problemas do cotidiano, decorrentes das dificuldades apresentadas pelo deficiente. (OMOTE, 2003, p.17).

O instrumento a ser apresentado, não apenas permite identificar as percepções dos pais e dos professores acerca do desempenho da criança, as divergências e as convergências nas avaliações dos mesmos e possibilita refletir sobre a influência dos fenômenos que levaram a tal resultado, mas também pode se configurar como uma oportunidade para os pais e professores observarem o desempenho da criança de uma maneira sistematizada. Tal oportunidade pode auxiliar na identificação de informações referentes ao desempenho da criança que podem proporcionar a família e a escola condições para pensarem juntas em formas de beneficiar o aluno tanto na escola quanto no ambiente domiciliar, discutindo e refletindo sobre as eventuais divergências de percepção.

A necessidade de construir o instrumento se deu em decorrência de não ter sido encontrado na literatura instrumentos que tivessem as propriedades consideradas necessárias para atender a demanda do estudo, sendo elas: a) o instrumento deveria permitir investigar a percepção que os pais e professores tem acerca das capacidades e incapacidades² e independência e dependência da criança com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar; b) o instrumento deveria possuir uma linguagem acessível e de fácil compreensão tanto para os pais quanto para os professores; e c) o instrumento

² A atenção da família e dos professores deve estar voltada tanto para os resultados positivos (capacidade/independência) quanto negativos (incapacidade/dependência) da avaliação do desempenho da criança. Os resultados negativos são igualmente importantes, pois sinalizam para os aspectos que estão afetando o desempenho da criança e possibilita pensar em estratégias para superar ou minimizar a dificuldade identificada. Vale ressaltar que a incapacidade da criança não deve ser vista apenas como um atributo do indivíduo, mas “[...] como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2003, p. 17-18). O meio no qual o indivíduo com deficiência está inserido pode estar criando condições que impõem limitação e diferenciação, no entanto, é necessário pensar que algumas vezes essas pessoas apresentam, de fato, limitações e dificuldades por diferentes razões. Nem sempre a origem do problema está apenas no ambiente que segrega, exclui e discrimina as pessoas (OMOTE, 2006).

deveria permitir aos pais e professores avaliarem de maneira independente o desempenho da criança.

Foram encontrados apenas instrumentos que serviram como parâmetro para a construção do instrumento do presente estudo, tais como a Avaliação de Habilidades Motoras e de Processo - Versão Escolar (School-AMPS) traduzida e adaptada para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade por Faria em 2004 (FARIA, 2004); a School Function Assessment (SFA) desenvolvida por Coster e colaboradores (1998) (CHAGAS; MANCINI, 2004), o Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI) desenvolvido por Haley e colaboradores (1992) e traduzido e adaptado para o uso no Brasil por Mancini em 2005 (CHAGAS; MANCINI, 2004), o Questionário de Avaliação da Saúde traduzido e adaptado para a população brasileira por Ferraz e colaboradores (1990) (BARATA-ASSAD; ELUI, 2010); e a Medida de Independência Funcional (MIF) que faz parte de um Sistema de Dados Uniformizados para a Reabilitação Médica (UDSMR, 1993) (ROGERS; HOLM, 2002).

A School-AMPS e School Function Assessment (SFA) são instrumentos que avaliam o desempenho da criança em tarefas da rotina escolar. Na School-AMPS o desempenho da criança é pontuado nas duas escalas que compõe o instrumento, a escala de habilidades motoras e a escala de habilidades de processo, usando critério de 1 a 4, sendo 1- deficiente, 2- ineficiente, 3-questionável e 4- competente (FARIA, 2004). A School Function Assessment (SFA) foi desenvolvida para ser utilizada com crianças portadoras de diversos tipos de deficiências e níveis de gravidade variados que estejam inseridas preferencialmente em escola de ensino regular (ensino fundamental), podendo também ser utilizada com crianças que frequentam escolas especiais. O instrumento é composto de três partes. A Parte I informa sobre o nível de participação da criança em ambientes escolares. Nessa parte, a participação da criança é pontuada numa escala de 6 pontos (1- indica que a participação da criança nas atividades típica do ambiente é extremamente limitada; 2- participação em poucas atividades; 3- participação em todos os aspectos com supervisão constante; 4- participação em todos os aspectos com assistência ocasional; 5- participação completa modificada; 6- informa que a criança tem participação completa nas atividades desenvolvidas em determinado ambiente escolar). A Parte II descreve os auxílios e suportes disponibilizados ou fornecidos ao aluno para realizar tarefas funcionais escolares. Essa parte é constituída por quatro

escalas, os itens de cada escala são pontuados com base em um critério de quatro pontos (1- informa que a criança recebe assistência ou modificação extensiva; 2 – indica assistência ou modificação moderada; 3- informa sobre assistência ou modificação mínima; 4- indica nenhuma assistência ou ausência de adaptação). A Parte III avalia o desempenho funcional da criança em atividades específicas relacionadas a tarefas escolares. Nessa parte, cada item é pontuado numa escala de 4 pontos (1- a criança não desempenha a atividade; 2- desempenho parcial da atividade; 3- desempenho inconsistente; 4- desempenho consistente) (CHAGAS; MANCINI, 2004).

O Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI) destina-se a avaliação do desempenho funcional de crianças entre seis meses e sete anos e meio de idade nas áreas de auto-cuidado, função social e mobilidade. É constituído por três partes. A parte I é composta por três escalas que avaliam as habilidades funcionais da criança, a escala de autocuidado (constituída por 73 itens), a escala de mobilidade (constituída por 59 itens) e a escala de função social (constituída por 65 itens). Nessa parte, os itens são pontuados com escore 1, se a criança for capaz de desempenhar a atividade funcional, ou escore 0, se ela não for capaz de desempenhar ou se a atividade não fizer parte de seu repertório de habilidades. A parte II informa a quantidade de assistência fornecida pelo cuidador e a parte III informa as modificações do ambiente utilizadas pela criança. Tanto a parte II quanto a parte III é constituída por três escalas compostas pelas mesmas tarefas, a escala de autocuidado com 8 tarefas, a escala de mobilidade com 7 tarefas e a escala de função social com 5 tarefas. Na parte II, os itens são pontuados numa escala que varia de 0 a 5 (0- se a criança for totalmente dependente do cuidador para realizar a tarefa; 1- assistência máxima; 2- assistência moderada; 3- assistência mínima; 4- supervisão; 5- a criança é completamente independente no desempenho da tarefa, não necessitando de nenhum tipo de assistência). Na parte III, a frequência de modificações utilizadas pela criança é identificada, como: N- nenhuma modificação; C- modificação centrada na criança; R- modificação de reabilitação; E- modificação extensiva (CHAGAS; MANCINI, 2004).

O Questionário de Avaliação da Saúde é um instrumento de avaliação de funcionalidade auto-referente, sendo mais indicada para casos em que há comprometimento motor (MELLO; MANCINI, 2007). É composto por 20 questões relativas às atividades de vida diária. Essas questões são divididas em oito domínios

(higiene pessoal, levantar-se, alimentar-se, vestir-se, apreender objetos, alcançar objetos, caminhar e outras atividades). A capacidade funcional é pontuada numa escala de quatro pontos, que varia de 0 a 3 (0- sem dificuldade; 1- com alguma dificuldade; 2- com muita dificuldade; 3- incapaz de fazer) (FERRAZ et al., 1990 apud BARATA-ASSAD; ELUI, 2010).

A Medida de Independência Funcional (MIF) avalia o estado funcional do indivíduo em 18 itens relacionados ao autocuidado, controle de esfínteres, mobilidade, locomoção, comunicação e cognição social. A quantidade e o tipo de assistência necessários para realizar as tarefas são classificados em uma escala de 7 pontos (1- assistência total, com o indivíduo exercendo menos de 24% do esforço; 2- dependência completa, com o indivíduo exercendo 25% do esforço; 3- assistência moderada, com o indivíduo exercendo 50% do esforço; 4- assistência mínima, com o indivíduo exercendo 75% do esforço; 5- supervisão; 6- independência modificada; 7- independência completa) (ROGERS; HOLM, 2002).

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Construir um instrumento que permita aos pais e professores expressarem suas percepções acerca de dois aspectos do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar: (1) capacidade ou incapacidade para realizá-la e (2) independência ou dependência na sua realização.

Elaborar a atividade a ser realizada pelas crianças para avaliar seu desempenho.

2.2 MÉTODO

2.2.1 Participantes

Foram convidados a participar do estudo professores da Educação Infantil I e II de uma Escola Municipal de Ensino Infantil de Marília/SP e professores do primeiro ao quarto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marília/SP. Primeiramente, foi solicitada a autorização da direção de cada unidade escolar para a realização do convite aos professores para participarem da pesquisa.

Obtida a autorização, a estudante estabeleceu contato pessoalmente com todos os professores dos referidos anos escolares a fim de convidá-los e fornecer as informações referentes à sua participação.

Aceitaram participar do estudo 11 professoras. Três professoras eram da Educação Infantil, sendo uma do Infantil I (P1) e duas do Infantil II (P2 e P3). Oito professoras eram do Ensino Fundamental, sendo duas do primeiro ano (P4 e P5), duas do segundo ano (P6 e P7), duas do terceiro ano (P8 e P9) e duas do quarto ano (P10 e P 11).

Além destas, participaram como juízes três pesquisadores com experiência na área de Educação Especial.

2.2.2 Material

Foi utilizado um questionário composto por três questões, a fim de avaliar, segundo a percepção das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a adequação das atividades de pintura e colagem elaboradas para as crianças de 4 a 9 anos de idade (APÊNDICE A).

Utilizou-se também um outro questionário composto por cinco questões, com o objetivo de verificar a opinião dos juízes quanto à adequação do instrumento proposto, para o fim a que se destina (APÊNDICE B).

2.2.3 Procedimentos realizados para a construção do instrumento

Para mensurar a percepção dos pais e dos professores a partir do instrumento preenchido por eles, é necessário que observem uma mesma situação padronizada de desempenho da criança com deficiência física. Em virtude disso, convencionou-se que os pais e professores iriam assistir uma filmagem da criança desempenhando uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar e, a partir da observação desta filmagem, iriam preencher o instrumento, com base em suas percepções acerca da capacidade ou incapacidade e independência ou dependência da criança.

A população-alvo que fará uso do instrumento foi definida e especificada. A população-alvo refere-se ao grupo para o qual se destina o instrumento (POLGAR, 2002). O instrumento destina-se para pais e professores de crianças com deficiência

física, conforme já mencionado. Definiu-se que o instrumento permitiria avaliar a percepção que pais e professores têm de crianças com idade entre 4 a 9 anos³, inseridas no ensino especial ou no ensino regular. A criança deve possuir déficit motor em um ou ambos os membros superiores, podendo este estar acompanhado de outros déficits motores em outros segmentos do corpo e não deve apresentar visão subnormal, cegueira e/ou surdez e deficiência intelectual grave. Estas devem ter nível de compreensão satisfatório, pois se faz necessário que tenham condições intelectuais para entender o que lhe é solicitado.

Após estas opções determinadas, a etapa seguinte para a construção do instrumento consistiu em elaborar a atividade do contexto escolar em relação a qual os pais e os professores iriam observar e avaliar o desempenho das crianças com deficiência física.

A elaboração da atividade foi pautada em alguns critérios previamente estabelecidos: 1) a atividade deveria estar inserida na rotina escolar das crianças de 4 a 9 anos de idade; e 2) a atividade deveria estar adequada ao interesse e ao desenvolvimento neuropsicomotor das crianças daquela faixa etária.

Visando elaborar a atividade a ser executada pelas crianças de 4 a 9 anos de idade, foi realizada uma busca em livros de referência da área da Psicomotricidade, Pedagogia, Desenvolvimento Humano e Escolar buscando o embasamento teórico necessário para a realização desta tarefa. Os resultados encontram-se descritos no item 2.3.1.

A fim de verificar a adequação das atividades elaboradas, estas foram apresentadas para 11 professoras participantes do estudo. Três professoras eram da Educação Infantil, sendo uma da Educação Infantil I e duas da Educação Infantil II e oito professoras eram do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, sendo duas professoras de cada ano.

³ Cabe explicitar o motivo da escolha da faixa etária (4 a 9 anos) das crianças com deficiência física. Houve a pretensão de desenvolver a pesquisa com pais e professores de crianças inseridas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por considerar esse um período muito importante da vida escolar das crianças, marcado pelo início da escolarização. É um período em que a criança terá que se adaptar a rotina da escola, a família terá que se reestruturar para lidar com as mudanças decorrentes da entrada da criança na escola. É um período também, em que a figura do professor é muito importante, pois ele será responsável pela formação inicial da criança a qual irá repercutir na sua trajetória escolar. Ressalta-se que o entendimento entre a família e a escola nesse período é essencial e uma boa relação e parceria pode influenciar positivamente o desempenho escolar da criança. E, por esses motivos e por considerar a importância do desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para esse período da vida escolar que foi feita a escolha dessa faixa etária das crianças.

Foi aplicado às professoras um questionário composto por 3 questões (APÊNDICE A). As questões tinham os seguintes objetivos: a) identificar, na percepção das professoras, se a atividade selecionada estava adequada em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor e interesses das crianças daquela faixa etária; b) identificar, na percepção das professoras, se a demanda da atividade apresentada estava inserida na rotina escolar dos alunos daquela faixa etária; e c) verificar se as professoras sugeriam alguma adequação para aquela atividade apresentada, pensando na faixa etária das crianças. Foi apresentado para a professora P1 do Infantil I e para as professoras P2 e P3 do Infantil II o questionário e a atividade 1 (colagem de 4 peças para montar uma tartaruga e pintura dos desenhos). Foi apresentado para as professoras P4, P5, P6 e P7 a atividade 2 (colagem de 6 peças para montar um peixe e pintura dos desenhos) e para as professoras P8, P9, P10 e P11 a atividade 3 (colagem de 8 peças para montar um leão e pintura dos desenhos), juntamente com o questionário. Os resultados estão descritos no item 2.3.2.

Finalizada a adequação das atividades, a qual foi realizada após a análise dos dados do questionário aplicado junto às professoras, a etapa seguinte do processo de elaboração do instrumento consistiu em definir o seu formato. O instrumento é composto por itens, distribuídos em duas seções. A Seção 1 contém itens que avaliam as habilidades motoras⁴ da criança na execução da atividade; a Seção 2 contém itens que avaliam as habilidades de processo⁵ da criança na execução da atividade. Em cada item do instrumento, há duas colunas, coluna 1 e coluna 2, contendo alternativas de respostas. A coluna 1 tem quatro alternativas de respostas referentes a capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade e a coluna 2 tem quatro alternativas de respostas referentes a independência ou dependência da criança na execução da atividade. No item 2.3.3 o formato do instrumento é apresentado de maneira detalhada.

Após a realização desse procedimento, iniciou-se a etapa de elaboração dos enunciados de cada item que compôs a versão inicial do instrumento.

⁴ A seção 1, de habilidades motoras, pontua a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente.

⁵ A seção 2, de habilidades de processo, pontua a qualidade do desempenho nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

Alguns cuidados para a elaboração dos itens foram tomados em relação à simplicidade, clareza, linguagem, ambiguidade, viés e ênfase. O critério da simplicidade assinala para a importância de o item expressar uma única idéia para não confundir o respondente (PASQUALI, 1996b). O critério da clareza aponta para a necessidade de o item ser inteligível para a população-alvo. Devem ser utilizadas frases curtas com expressões inequívocas e simples (PASQUALI, 1996b). A linguagem refere-se à adequação da linguagem utilizada na elaboração dos itens para a compreensão da população-alvo (GUNTHER, 1996). A ambiguidade está relacionada ao fato de o respondente compreender aquilo que o pesquisador está perguntando, ou seja, a linguagem que o pesquisador está usando não deve permitir interpretações errôneas acerca do item (GUNTHER, 1996). O viés e a ênfase assinalam para a importância de se tomar cuidado com o uso de determinadas palavras, já que estas podem direcionar a resposta do respondente (GUNTHER, 1996).

Além dos cuidados acima, a fim de facilitar o processo de criação dos itens, realizou-se a análise das atividades de pintura e colagem com ênfase na observação e análise minuciosa das habilidades motoras e de processo envolvidas na execução dessas atividades. Para tanto, fundamentamo-nos em procedimento de análise de atividade comumente utilizado na prática terapêutico ocupacional⁶. Na área da terapia ocupacional, “a análise de atividades é um processo complexo e extenso que avalia todos os efeitos que ela pode exercer sobre o cliente [...]” (SILVA, 2007, p.112). Fundamentamo-nos também, para elaboração de alguns dos itens do instrumento, na definição de alguns itens da versão brasileira da Avaliação de Habilidades Motoras e de Processo – Versão Escolar (School-AMPS) (FARIA, 2004). Os resultados referentes à elaboração dos itens encontram-se descritos em 2.3.4.

A fim de verificar a adequação da versão inicial do instrumento para o fim a que se destina, foi aplicado um questionário (APÊNDICE B) composto por 5 questões a três juízes com o intuito de obter a percepção dos mesmos sobre os seguintes aspectos: a) se os itens do Protocolo de Observação possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores; b) se as alternativas de respostas da coluna 1 e coluna 2 possuem uma linguagem acessível

⁶ Vale apontar que a estudante responsável pelo desenvolvimento da pesquisa é terapeuta ocupacional e apresenta formação para realizar a análise de atividades.

e são de fácil compreensão para os pais e professores; c) verificar se os itens do Protocolo de Observação estão nas seções corretas; d) verificar se o Protocolo de Observação é capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança na atividade observada; e e) verificar se há alguma sugestão de alteração em algum item ou no Protocolo de Observação. Os resultados encontram-se descritos no item 2.3.6. Após este procedimento, as adequações e alterações consideradas necessárias foram realizadas no instrumento, as quais estão descritas no item 2.3.7, resultando na versão final do instrumento.

2.2.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Foi entregue para as professoras o Questionário para Professores (APÊNDICE A) e para os juízes o Questionário para juízes (APÊNDICE B). Vale dizer que cada um deles recebeu as orientações relativas às tarefas que deveriam cumprir. Foi combinado com os mesmos um prazo para a entrega dos questionários. Estes deveriam ser respondidos por escrito e individualmente.

Através da análise dos dados obtidos com os questionários aplicados junto aos professores (APÊNDICE A) e juízes (APÊNDICE B) foram identificadas recomendações consideradas plausíveis para a finalidade de adequação da atividade e do instrumento, sendo estas adotadas.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o caminho percorrido até alcançar a versão final do instrumento tenha sido constituído por etapas sequenciais, isto é, o resultado de um procedimento viabilizava a realização de outro, com a intenção de dividir em procedimentos e resultados adotou-se tal organização para apresentação do trabalho.

Os resultados obtidos a partir dos procedimentos descritos são apresentados a seguir.

2.3.1 Apresentação das atividades elaboradas

A padronização da atividade em relação a qual os pais e professores iriam observar e avaliar o desempenho da criança com deficiência física é uma exigência metodológica. Vale frisar que não houve pretensão alguma de educar as crianças por meio da atividade elaborada, uma vez que o foco da pesquisa não recai sobre a aprendizagem do aluno com deficiência nem na sua inclusão. A pesquisa sinaliza para a importância de, no contexto da educação inclusiva, haver consonância entre o ambiente familiar e o escolar. Ao pesquisar sobre as semelhanças/diferenças na percepção entre família e escola procura esclarecer questões que podem contribuir para construir essa relação consonante entre eles.

Com base nos critérios previamente estabelecidos e na literatura consultada (FERREIRA; CALDAS, 2002; SPODECK; SARACHO, 1998; GESELL, 1993; GESELL, 2003), ficou definido que seria proposta a atividade de pintura e colagem para as crianças de quatro a nove anos de idade executar.

Considerou-se que a atividade de pintura e colagem atendeu ao primeiro critério, o qual estabelecia que a atividade deveria estar inserida na rotina escolar das crianças de 4 a 9 anos de idade.

Foi possível observar na literatura estudada (GESELL, 1993; GESELL, 2003) um forte contato das crianças de 4, 5 e 6 anos de idade com atividades de pintura e colagem, bem como com os materiais utilizados para tanto, como o lápis de cor, giz de cera, cola, tinta, entre outros.

De acordo com Gesell (2003), a criança, aos 4 anos, é uma veloz consumidora de materiais, principalmente cola, papel e lápis. Rabisca em todos os sentidos e começa a desenhar com prazer (FERREIRA; CALDAS, 2002). Aos 5 anos, a criança gosta de copiar desenhos, letras e números, gosta de colorir desenhos e tenta manter seu trabalho dentro dos respectivos contornos (GESELL, 1993). Aos 6 anos, as crianças gostam de copiar e colorir, desenhar, mas seguem com menos fidelidade um modelo e podem entreter-se bastante tempo colorindo desenhos com o lápis de cor (GESELL, 1993).

Ferreira e Caldas (2002) assinalam que a atividade de pintura é uma prática importante na pré-escola, pois desenvolve na criança, por exemplo, o gosto artístico, proporciona o conhecimento da combinação das cores, estimula a capacidade criadora, a coordenação e a habilidade motora, entre outras

competências. Apontam também que a atividade de colagem é uma das atividades mais prazerosas para as crianças na pré-escola.

Em relação às crianças de 7, 8 e 9 anos de idade, foi observada uma redução na realização de atividades na escola que tinham como demanda ou como uma das demandas a pintura e/ou a colagem, bem como foi observada uma redução do contato das crianças com os materiais utilizados. Esta redução já era esperada para as crianças desta faixa etária, tendo em vista a ampliação das demandas escolares e a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Mesmo com a redução da realização da atividade de pintura e/ou colagem por crianças de 7 a 9 anos de idade, considerou-se ainda válido propor a sua realização, por avaliar que a demanda desta atividade está presente na rotina escolar dessas crianças e pode ser usada pelo professor e pelo aluno em sala de aula de maneiras variadas (exemplo: pode ser uma das etapas de uma atividade pedagógica proposta pelo professor).

Faria (2004) desenvolveu um estudo que teve como objetivo traduzir e adaptar a School-AMPS para possibilitar seu uso no Brasil. Entre as adaptações realizadas no instrumento, destaca-se a seleção de tarefas semelhantes às exigidas em sala de aula para a observação do desempenho de crianças de 4 a 8 anos de idade no ambiente de consultório. Com base na observação em sala de aula e discussão com professora, foram selecionadas para esse estudo três tarefas para a observação do desempenho funcional do aluno: desenho livre, recortar e colar, e colar e colorir. A atividade de pintura e colagem está entre as três selecionadas pelo estudo de Faria (2004), sendo considerada uma tarefa semelhante às exigidas em sala de aula.

Com relação ao outro critério, o qual estabelecia que a atividade deveria estar adequada ao interesse e ao desenvolvimento neuropsicomotor das crianças de 4 a 9 anos, as reflexões quanto ao desenvolvimento da criança em suas áreas evolutivas (cognitiva, da linguagem, física, emocional, social) através da literatura estudada (GESELL, 2003; GESELL, 1993, FERREIRA; CALDAS, 2002, SPODEK; SARACHO, 1998) foram de grande importância para o processo de elaboração da atividade de pintura e colagem. A partir desta reflexão foi possível compreender a necessidade da atividade oferecer desafio suficiente e adequado para as crianças de diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, despertar o seu interesse e motivar a sua realização.

Segundo Guimarães e Bzuneck (2002, p. 2), a motivação intrínseca refere-se ao engajamento em determinada atividade por sua própria causa, pelo fato de esta ser interessante ou por alguma outra forma geradora de satisfação. O estudante, ao estar motivado, envolve-se ativamente no processo de aprendizagem, “engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio”.

Em relação ao desenvolvimento motor, foi possível observar que as crianças apresentam com o passar dos anos um domínio crescente de todo o seu equipamento motor, resultando em um maior controle das suas habilidades motoras grossa e fina, em uma melhor coordenação dos movimentos e um maior controle corporal (GESELL, 2003; GESELL, 1993, FERREIRA; CALDAS, 2002). Portanto, torna-se fundamental o aumento da demanda motora da atividade com o aumento da idade. Isto cabe também às competências cognitivas e perceptivas necessárias para a execução da atividade, pois estas se desenvolvem e se aperfeiçoam com o passar dos anos, havendo novamente a necessidade de aumentar o grau de exigência da atividade com o aumento da idade da criança.

No entanto, não se pode perder de vista que o desenvolvimento do indivíduo “[...] está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere, e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1998, p. 61).

[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos. Portanto, deverá considerar também *a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para o desenvolvimento individual)*. (REGO, 1998, p. 64, grifo do autor).

Levando em conta os aspectos mencionados acima, quanto à importância de a atividade estar adequada às competências motoras, cognitivas e perceptivas das crianças de diferentes idades, foram criadas três atividades diferentes de pintura e colagem (atividade 1, atividade 2, atividade 3) com graus de dificuldade variados.

Para cada atividade foram elaboradas duas folhas: uma folha com o modelo da atividade, que serve de exemplo para que a criança execute a atividade, e uma outra folha na qual a criança realiza a atividade (papel sulfite com o desenho a ser pintado impresso). Foram elaborados também os moldes dos animais que seriam utilizados na colagem (peças recortadas em papel cartão colorido).

A atividade 1 é destinada às crianças de 4 e 5 anos de idade. Nesta atividade a criança deve colar 4 peças montando uma tartaruga e colorir os desenhos (figura 1 e figura 2).

Figura 1- Modelo da atividade da tartaruga

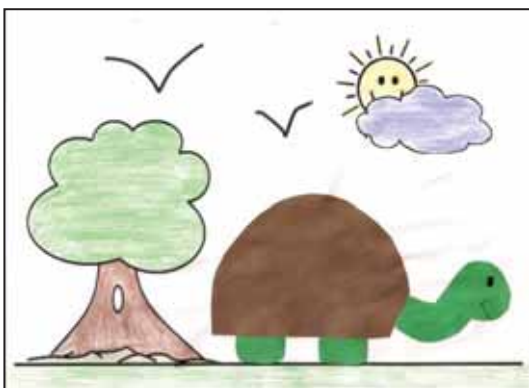
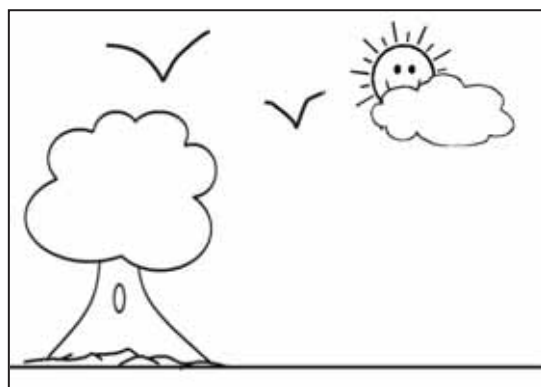


Figura 2- Folha para a execução da atividade da tartaruga



A atividade 2 é destinada às crianças de 6 e 7 anos de idade. Nesta atividade a criança deve colar 6 peças montando um peixe e colorir os desenhos (figura 3 e figura 4).

Figura 3 - Modelo da atividade do peixe

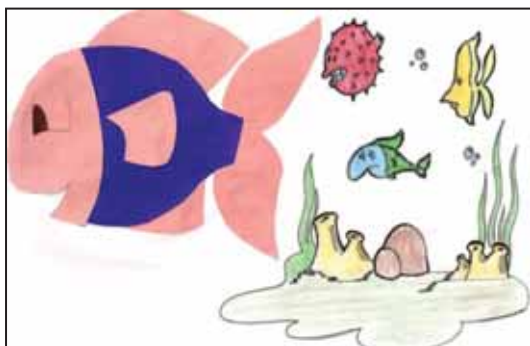
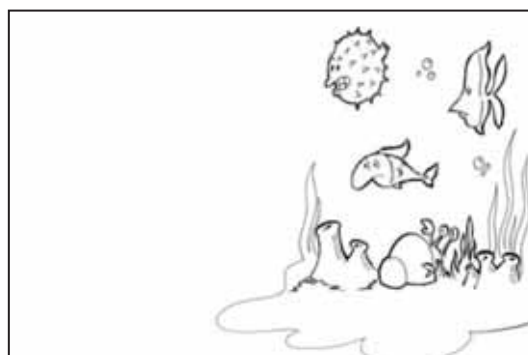


Figura 4- Folha para a execução da atividade do peixe



A atividade 3 é destinada às crianças de 8 e 9 anos de idade. Nesta atividade a criança deve colar 8 peças montando um leão e colorir os desenhos (figura 5 e figura 6).

Figura 5 - Modelo da atividade do leão

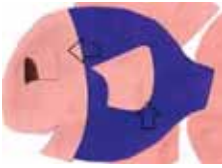


Figura 6- Folha para a execução da atividade do leão



As atividades apresentam graus de dificuldades diferenciados por meio do número de peças a serem coladas, habilidade necessária para diferenciá-las (percepção visual), complexidade dos desenhos a serem coloridos (destreza manual), habilidade necessária para discriminar figura-fundo em atividades que possuem sobreposição de peças (percepção visual) e complexidade da colagem, a qual exige domínio das relações espaciais (Quadro 1). Estas diferenciações são importantes, pois as atividades, ao apresentarem graus de dificuldades variados, oferecem desafio suficiente e adequado para as diferentes faixas etárias.

QUADRO 1 - Atividades elaboradas e suas diferenciações.

ATIVIDADES	Atividade 1 – crianças de 4 e 5 anos	Atividade 2 – crianças de 6 e 7 anos	Atividade 3 – crianças de 8 e 9 anos
Número de peças	4 peças 	6 peças 	8 peças 
Diferenciação das peças	As peças se diferem no tamanho e no formato. Não há peças diferentes que se assemelham.	As peças se diferem no tamanho e no formato. Não há peças diferentes que se assemelham, entretanto, o aumento do número de peças, comparado a atividade 1, irá exigir maior atenção para identificá-las.	Há peças diferentes que se assemelham. Ex: as duas peças do corpo do leão – são peças diferentes, mas que se assemelham pelo formato e a cor. O aumento do número de peças, comparado as atividades 1 e 2, irá exigir maior atenção para identificá-las. 
Pintura dos desenhos	Possui desenhos com tamanho e formato menos complexo de serem coloridos do que a atividade 1 e 2.	Possui desenhos que exigem maior destreza manual para colori-los, devido o seu formato e tamanho. A pintura dos desenhos pode ser considerada mais complexa do que a da atividade 1.	Possui alguns desenhos com tamanho e formato mais complexo de serem coloridos do que a atividade 1 e 2. Ex: a placa e a lona do circo.
Sobreposição de peças	Não há sobreposição de peças.	Há duas sobreposições de peças na colagem do peixe (ativ.2) e quatro sobreposições de peças na colagem do leão (ativ.3). Podemos considerar a ativ. 3 mais complexa, pois em uma das sobreposições de peças as cores das peças que se sobrepõem são as mesmas (peças do corpo do leão), dificultando a identificação de figura-fundo. No entanto, isso não se aplica a sobreposição do rosto e das orelhas do leão sobre a juba, pois as cores se diferenciam. Isso também não se aplica a sobreposição da cabeça e da nadadeira do peixe sobre o corpo do mesmo.   	

É proposta uma mesma atividade para crianças de faixas etárias próximas. As crianças de 4 e 5 anos fazem a atividade 1, as crianças de 6 e 7 a atividade 2 e as de 8 e 9 anos a atividade 3. Esta medida foi adotada, ao considerar que a mesma atividade seria passível de execução pelas crianças menores e maiores, com diferença de apenas um ano, oferecendo maior desafio para as crianças menores e oferecendo um grau de dificuldade adequado e suficiente para as crianças maiores.

2.3.2 Resultados provenientes da análise do questionário das professoras para verificar a adequação das atividades elaboradas

Os resultados obtidos com a primeira, segunda e terceira pergunta serão apresentados nos Quadros 2, 3 e 4 respectivamente. Na primeira coluna dos quadros as professoras foram identificadas através da letra *P*, na segunda coluna dos quadros são apresentados o ano escolar em que as professoras atuavam, na terceira coluna dos quadros são apresentadas as idades das crianças referentes àquele ano escolar, na quarta coluna dos quadros são identificadas as atividades que foram apresentadas as professoras e na quinta coluna dos quadros são apresentadas as respostas das professoras.

A primeira pergunta do questionário buscou identificar, na percepção das professoras, se a atividade selecionada estava adequada em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor e interesses das crianças daquela faixa etária. Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 2.

QUADRO 2 - Resultados obtidos com a primeira pergunta do questionário.

1ª Pergunta: Você considera que a atividade apresentada de pintura e colagem está adequada ao desenvolvimento neuropsicomotor e interesses de crianças desta idade?				
P1	Infantil I	4 A	Ativ. 1	"Sim. A criança aos 4 anos tem boa noção de recorte e colagem. Já consegue compor uma cena completa, adequando esta "cena" ao espaço da folha. Ainda, tem noção de proporcionalidade e o senso estético já é bem desenvolvido. Em geral, gostam de apreciar trabalhos de arte e ficam orgulhosos com suas próprias produções".
P2	Infantil II	5 A	Ativ. 1	"Sim. A criança nessa idade já sabe recortar, colar e pintar com muita segurança. Por isso consegue desenvolvê-la com satisfação".
P3	Infantil II	5 A	Ativ. 1	"Sim".
P4	1º ano	6 A	Ativ. 2	"Sim".
P5	1º ano	6 A	Ativ. 2	"Sim. Considero adequada para a idade e série, desenvolvendo várias habilidades".
P6	2º ano	7 A	Ativ. 2	"Não, porque precisava ter um pouco mais de dificuldade, fazer com que eles usem mais a imaginação e criatividade".
P7	2º ano	7 A	Ativ. 2	"Não. Para crianças de 7 anos, precisa ter um pouco mais de complexidade".
P8	3º ano	8 A	Ativ. 3	"Sim. As crianças gostam de pintar, recortar, montar e colar".
P9	3º ano	8 A	Ativ. 3	"Sim".
P10	4º ano	8 A	Ativ. 3	"Não. Considero a atividade em questão muito fácil para criança de 9 anos".
P11	4º ano	9 A	Ativ. 3	"Não. Porque o nível de dificuldade está aquém do desenvolvimento neuropsicomotor do 4º ano (9 anos)".

As atividades elaboradas foram consideradas pelas professoras P1, P2, P3, P4, P5, P8 e P9 como adequadas ao desenvolvimento neuropsicomotor e interesses das crianças, tendo em vista a sua faixa etária. As professoras P6 e P7 consideraram que a atividade 2 não estava adequada para as crianças de 7 anos e as professoras P10 e P11 consideraram que a atividade 3 não estava adequada para as crianças de 9 anos. As professoras P6, P7, P10 e P11 apontam, de maneira geral, para a necessidade de aumentar a dificuldade, a complexidade da atividade para as crianças.

Já era previsto que ao ser proposto uma mesma atividade para crianças de diferentes faixas etárias que ela fosse considerada de mais fácil execução pelas crianças maiores do que pelas crianças menores, no entanto, esperava-se que essa atividade oferecesse desafio suficiente e um grau de dificuldade capaz de motivar também as crianças maiores. Entretanto, as professoras alertaram que a atividade da maneira apresentada poderia estar aquém do desenvolvimento e interesses das crianças, apontando para a necessidade de aumentar a complexidade da atividade para as crianças de 7 e 9 anos. O mesmo não ocorreu com a atividade elaborada

para as crianças de 5 anos, pois tanto as professoras das crianças de 4 anos, quanto as professoras das crianças de 5 anos consideraram que a atividade estava adequada.

A fim de aumentar a complexidade das atividades, tendo em vista melhor adequá-las para as crianças de 7 e 9 anos, optou-se por aumentar o número de peças das atividades. A atividade 2 destinada as crianças de 7 anos passou a ser identificada como a atividade 2.1 . Foi aumentado 1 peça nesta atividade (olho do peixe) passando a ter 7 peças ao invés de 6 peças. A atividade 3 destinada as crianças de 9 anos passou a ser identificada como a atividade 3.1. Foi aumentado 1 peça nesta atividade (detalhe na plataforma em que o leão fica em cima) passando a ter 9 peças ao invés de 8 peças. Ambas as peças são sobreposições de peças já existentes na atividade.

A segunda pergunta do questionário buscou identificar, na percepção das professoras, se a demanda da atividade apresentada estava inserida na rotina escolar dos alunos daquela faixa etária. Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 3.

QUADRO 3 - Resultados obtidos com a segunda pergunta do questionário.

2ª Pergunta: Você considera que a atividade de pintura e colagem está inserida na rotina escolar de alunos desta idade?				
P1	Infantil I	4 A	Ativ. 1	"Sim. Nesta faixa etária é comum propormos atividades a partir de uma interferência no papel. E, geralmente estas atividades são muito bem aceitas, pois as crianças são muito criativas e tem facilidade em manusear diversos materiais pedagógicos".
P2	Infantil II	5 A	Ativ. 2	"Sim. É um tipo de atividade que as crianças têm prazer de desenvolver. Gostam de manipular a tesoura, cola e adoram pintar".
P3	Infantil II	5 A	Ativ. 2	Sim.
P4	1º ano	6 A	Ativ. 2	Sim.
P5	1º ano	6 A	Ativ. 2	"Sim. Porém mais especificamente na aula de artes".
P6	2º ano	7 A	Ativ. 3	"Sim. Qualquer texto, poesia, pode ser ilustrada com recortes e colagens finalizando a história e dando mais significado ao trabalho em si".
P7	2º ano	7 A	Ativ. 3	"Não. Mas acho que poderia ser acrescentada. Gostei da sugestão".
P8	3º ano	8 A	Ativ. 3	"Sim, pois as crianças pedem para desenhar após situações de leitura e produção de texto. Eles também gostam de pintar desenhos que aparecem no texto, livro etc.".
P9	3º ano	8 A	Ativ. 3	Sim.
P10	4º ano	9 A	Ativ. 3	"Não. Não está inserida da maneira como aparece na atividade proposta por ser muito fácil para esta faixa etária".
P11	4º ano	9 A	Ativ. 3	"Não. Muito fácil".

As professoras, de maneira geral, consideraram que a atividade de pintura e colagem está inserida na rotina escolar das crianças de 4 a 9 anos. Assinalam que estas atividades são bem aceitas, que as crianças têm prazer em desenvolvê-las, que gostam de manipular os materiais utilizados para a sua realização, que podem ser realizadas junto a um texto ou poesia e que dão mais significado ao trabalho proposto.

A professora P7 de crianças de 7 anos e as professoras P10 e P11 de crianças de 9 anos não consideraram que a atividade de pintura e colagem está inserida na rotina escolar de crianças destas idades.

Possivelmente essas professoras tenham considerado a inserção da atividade de pintura e colagem na rotina escolar da maneira apresentada, não considerando talvez a demanda da atividade, que é a pintura e a colagem, a qual pode estar inserida nas atividades escolares de maneiras variadas, como por exemplo, na pintura das ilustrações de um texto aplicado pelo professor, na colagem de palavras recortadas de uma revista, entre outros, como apontado por algumas professoras participantes do estudo.

Os resultados obtidos através dessa pergunta vão ao encontro da discussão realizada em torno da redução da realização da atividade de pintura e colagem pelas crianças de 7 a 9 anos de idade.

A resposta da professora P1 de crianças de 4 anos e da professora P2 de crianças de 5 anos para esta pergunta nos remetem a um contato grande das crianças dessas idades com os materiais usados na pintura e na colagem, assim como o prazer e a aceitação para realizarem esta atividade. As professoras das crianças de 6 anos (P4 e P5) também consideraram que a atividade estava inserida na rotina escolar, no entanto a professora P5 apontou que a mesma é realizada mais especificamente na aula de Artes. As respostas das professoras P6 e P8, de crianças de 7 e 8 anos de idade respectivamente, sugerem que a atividade de pintura e colagem está presente na rotina escolar, mas de maneira mais secundária, não sendo o foco principal da atividade proposta pelo professor. Por exemplo, o professor propõe um texto e a criança colore a ilustração do texto.

A última pergunta do questionário buscou verificar se as professoras sugeriam alguma adequação para aquela atividade apresentada, pensando na faixa etária das crianças. Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 4.

QUADRO 4 - Resultados obtidos com a terceira pergunta do questionário.

3ª Pergunta: Você sugere alguma adequação da atividade apresentada para esta idade?				
P1	Infantil I	4 A	Ativ. 1	“Considero que seja importante inserir esta atividade dentro de um contexto significativo para as crianças, pois será um estímulo para que façam com mais esmero e prazer”.
P2	Infantil II	5 A	Ativ. 1	“Ela deve ser inserida dentro de um contexto significativo para as crianças”.
P3	Infantil II	5 A	Ativ. 1	“Esta atividade também pode possibilitar o desenhar da tartaruga, trabalhando a lateralidade, noção espacial, coordenação motora fina e a própria cópia”.
P4	1º ano	6 A	Ativ. 2	“Antes de propor a atividade, pode ser feito uma introdução, como: contar uma história que tenha haver com a atividade proposta depois. Também pode ampliar a atividade, como: propor às crianças que montem um aquário de papel, um móbile com os peixes ou que façam dobraduras de peixe com papel”.
P5	1º ano	6 A	Ativ. 2	“Além destas etapas poderia ser acrescentada uma atividade com letras do nome do animal para identificar e montar”.
P6	2º ano	7 A	Ativ. 2	“Dar papéis para recorte e sugerir que ela faça desenhos e monte seu desenho, criando o que quiser dentro do tema, por exemplo, o fundo do mar e seus tesouros, uma viagem fantástica etc”.
P7	2º ano	7 A	Ativ. 2	“Apresentar um texto antes da montagem. Deixar a criança recortar”.
P8	3º ano	8 A	Ativ. 3	“Não trazer as peças recortadas, entregar papéis e pedir que eles criem animal do circo, ou atração e apresentação relacionada a circo”.
P9	3º ano	8 A	Ativ. 3	Não sugeriu adequações na atividade apresentada.
P10	4º ano	9 A	Ativ. 3	“O ideal seria conversar primeiramente com a criança sobre o que ela sabe sobre o circo, se já frequentou, etc. Em seguida, uma história poderia ser lida e explorada oralmente. Depois uma maquete poderia ser montada e figuras tridimensionais exploradas (sólidos geométricos)”.
P11	4º ano	9 A	Ativ. 3	“Uma das minhas sugestões seria fazer um levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema circo, depois enriquecer a atividade com a leitura de um texto sobre circo (literatura infantil ou texto informativo). Sugiro também, trabalhar com quebra-cabeça ou maquete da figura apresentada, seria prudente discutir os aspectos sociais e ambientais que podemos retirar da figura e ou conceitos sobre geometria (linhas e formas)”.

Todas as professoras, exceto a professora P9, registraram algumas sugestões para a adequação das atividades apresentadas.

É importante ressaltar que não poderia ser proposto às crianças uma atividade livre em que elas, por exemplo, desenhasssem um animal ou fizessem colagem sem nenhum direcionamento, pois, para a elaboração dos itens do instrumento, era necessária uma situação padronizada de desempenho da criança, sendo portanto necessária a definição da atividade que seria realizada e como esta deveria ser feita pela criança. Algumas sugestões das professoras (P3, P6 e P8) que iam nessa direção foram desconsideradas.

Algumas sugestões evidenciaram a necessidade de inserir a atividade elaborada dentro de um contexto significativo para a criança, proporcionando, como

apontou a professora P1, um estímulo para que as crianças desempenhassem a atividade com maior esmero e prazer. Outras sugestões evidenciaram a necessidade de enriquecer a atividade, como construir uma maquete (P10 e P11), propor dobraduras, montar um aquário de papel, fazer um móbile (P4), propor um quebra-cabeça (P11), usar letras (P5), leitura de um texto ou a contação de uma história (P4, P7, P10 e P11).

Estas sugestões serviram de inspiração para readequações das atividades, sendo a sua viabilidade analisada tomando como parâmetro o tempo que seria gasto pelas crianças para executá-las.

Convencionou-se que as crianças teriam 60 minutos para fazer as atividades de pintura e colagem. Estimou-se que seriam necessários de cinco a dez minutos para fornecer as instruções para as crianças e 40 minutos para que as crianças realizassem a atividade. Portanto, havia o tempo de cinco a dez minutos para acrescentar uma nova etapa às atividades.

Em virtude do tempo, algumas sugestões não foram consideradas viáveis, pois poderia extrapolar o tempo máximo de dez minutos, como propor a montagem de um quebra-cabeça, a montagem de uma maquete ou fazer uma dobradura ou um móbile.

A leitura de um texto ou a contação de uma história antes de propor à criança a realização da atividade foi considerada uma sugestão viável. Tal sugestão foi dada pelas professoras P4, P7, P10 e P11.

A contação de uma história, além de contextualizar a atividade que será proposta, dá a oportunidade de a criança acompanhar ou colaborar com o avaliador na sua leitura. Foi possível prever parcialmente o tempo gasto para leitura, pois as histórias foram elaboradas pela estudante, o que permitiu a sua formulação para atender o critério de tempo, o qual não deve extrapolar dez minutos.

As histórias elaboradas foram feitas no formato de livros ilustrados. Foram criadas três histórias. A história da *Tartaruginha* (APÊNDICE C), que deve ser lida antes de propor a atividade 1 para as crianças de 4 e 5 anos. A história do *Peixe Molhado e o Fundo do Mar* (APÊNDICE D), que deve ser lida antes de propor a atividade 2 e 2.1 para as crianças de 6 e 7 anos. A história do *Circo do Senhor Leopoldo* (APÊNDICE E), que deve ser lida antes de propor a atividade 3 e 3.1 para as crianças de 8 e 9 anos. Nos apêndices C, D e E estão descritos os textos das histórias elaboradas, as fotos das capas dos livros e as páginas dos livros ilustradas.

No quadro 5, apresentam-se as alterações realizadas nas atividades e os procedimentos acrescentados às atividades.

QUADRO 5 - Alterações e procedimentos acrescentados às atividades.

Idade	Atividades	Alterações nas atividades	Procedimentos acrescentados às atividades
4 anos	Ativ. 1 - Colagem de 4 peças para montar uma tartaruga e colorir os desenhos.	Não foram realizadas alterações na atividade.	Contação de história envolvendo a temática da atividade (tartaruga) antes de iniciá-la.
5 anos	Ativ. 1 - Colagem de 4 peças para montar uma tartaruga e colorir os desenhos.	Não foram realizadas alterações na atividade.	Contação de história envolvendo a temática da atividade (tartaruga) antes de iniciá-la.
6 anos	Ativ. 2- Colagem de 6 peças para montar um peixe e colorir os desenhos.	Não foram realizadas alterações na atividade.	Contação de história envolvendo a temática da atividade (peixe) antes de iniciá-la.
7 anos	Ativ. 2 - Colagem de 6 peças para montar um peixe e colorir os desenhos.	Foi aumentado o número de peças para montar o peixe. De 6 peças para 7 peças. A atividade passou a ser identificada como atividade 2.1..	Contação de história envolvendo a temática da atividade (peixe) antes de iniciá-la.
8 anos	Ativ. 3- Colagem de 8 peças para montar um leão e colorir os desenhos.	Não foram realizadas alterações na atividade.	Contação de história envolvendo a temática da atividade (circo e leão) antes de iniciá-la.
9 anos	Ativ. 3 - Colagem de 8 peças para montar um leão e colorir os desenhos.	Foi aumentado o número de peças para montar o leão. De 8 peças para 9 peças. A atividade passou a ser identificada como atividade 3.1..	Contação de história envolvendo a temática da atividade (circo e leão) antes de iniciá-la.

Após esses procedimentos, foi sistematizado como as atividades de pintura e colagem seriam aplicadas, ou seja, quais materiais seriam disponibilizados para a sua realização, como esses materiais seriam organizados e quais instruções seriam fornecidas para as crianças antes de iniciarem a sua execução. Para atender essa demanda foi elaborada a *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem* (APÊNDICE F) e a *Ficha de informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* (APÊNDICE G). Esta ficha coleta informações junto aos pais e/ou professores sobre a locomoção, os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança em sala de aula, para verificar a necessidade de adequação/adaptação dos materiais que são oferecidos para a criança realizar a atividade, a fim de oferecer condições semelhantes a que a criança vivencia na escola.

Foi elaborado também o *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H), que contempla as informações que devem ser dadas as crianças antes de elas iniciarem a atividade, incluindo o tempo disponível para a realização da atividade.

Após estas convenções, a etapa seguinte para a construção do instrumento consistiu em definir o formato do instrumento.

2.3.3 Definição do formato do instrumento: seções (seção 1 e seção 2) e alternativas de respostas (coluna 1 e coluna 2)

O instrumento foi inspirado no formato da School-AMPS (FARIA, 2004) a qual é constituída por duas escalas, a escala de habilidades motoras e escala de habilidades de processo. A escala de habilidades motoras pontua a eficiência da pessoa ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente e a escala de habilidades de processo pontua a eficiência do indivíduo ao organizar suas ações para concluir a tarefa, adaptando-se e resolvendo problemas (ATCHISON; FISHER; BRYZE, 1998). O instrumento fornece uma análise das habilidades e dificuldades do aluno durante o desempenho das tarefas escolares (desenho livre, colorir e colar e recortar e colar) tanto do ponto de vista motor quanto de processo.

Considerou-se esse formato interessante, pois as duas escalas que compõem o instrumento fornecem uma análise global do desempenho da criança, ao contemplá-lo tanto do ponto de vista motor quanto de processo. Assim, convencionou-se que o instrumento seria constituído por duas seções. A Seção 1 é constituída por itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade; a Seção 2 é constituída por itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade. A seção 1, de habilidades motoras, pontua a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente, e a seção 2, de habilidades de processo, pontua a qualidade do desempenho nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

Para a formulação das alternativas de respostas e do significado atribuído a cada uma delas, as quais devem permitir a avaliação da capacidade e incapacidade e independência e dependência do desempenho da criança em cada um dos itens do instrumento, constituíram-se como fonte de informação os critérios de pontuação de instrumentos que avaliam um ou os dois aspectos investigados,

como School Function Assessment (SFA), Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI), Questionário de Avaliação da Saúde, School-AMPS e a Medida de Independência Funcional (MIF).

A fim de facilitar a avaliação dos pais e dos professores acerca dos aspectos investigados, convencionou-se que em cada item haveria duas colunas contendo as alternativas de respostas, coluna 1 e coluna 2. A coluna 1 contém quatro alternativas de respostas referentes a capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade: *capaz sem dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade*, *capaz com muita dificuldade* e *incapaz*. A coluna 2 contém quatro alternativas de respostas referentes a independência ou dependência da criança na execução da atividade: *não precisa de ajuda*, *precisa de pouca ajuda*, *precisa de muita ajuda* e *a terapeuta⁷ executa este passo da tarefa sem a participação da criança*.

Foi definido que a criança deveria ser considerada *capaz sem dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade* e *capaz com muita dificuldade* quando tivesse aptidão para executar uma tarefa. A criança deveria ser considerada *incapaz* quando tivesse limitações que impedissem a realização da tarefa.

O desempenho da criança deveria ser considerado como independente quando a criança realizasse a tarefa sem precisar de nenhum tipo de auxílio; esta possibilidade equivale a primeira alternativa de resposta da coluna 2, *não precisa de ajuda*. O desempenho da criança deveria ser considerado como dependente quando a criança precisasse de auxílio verbal, motor ou de algum dispositivo (podendo este ser uma bengala, andador, mobília, entre outros) para conseguir realizar determinado passo da tarefa; esta possibilidade equivale a segunda ou a terceira alternativa de resposta da coluna 2, *precisa de pouca ajuda* ou *precisa de muita ajuda*. O desempenho deveria ser considerado dependente também, quando a *terapeuta executar o passo da tarefa sem a participação da criança*; esta possibilidade equivale a quarta alternativa de resposta da coluna 2.

Os participantes teriam como tarefa assinalar uma alternativa de resposta de cada coluna em todos os itens do instrumento. Foi determinado que as alternativas de respostas seriam as mesmas para todos os itens do instrumento.

⁷ No instrumento utiliza-se a palavra *terapeuta*, pois a pessoa responsável pela aplicação das atividades e do instrumento é assim reconhecida pelos pais e professores. No texto utiliza-se avaliador porque não se refere ao status ocupacional da pessoa.

A próxima etapa referente à construção do instrumento consistiu na elaboração dos itens que iriam compor o mesmo. Os procedimentos realizados estão descritos no item 2.2.3.

2.3.4 Itens elaborados

Conforme mencionado anteriormente, as atividades de pintura e colagem foram analisadas sob os parâmetros de análise de atividade voltada para a tarefa. Utilizou-se o *Roteiro de Análise de Atividades proposto por Crepeau (2002)*, o qual passou por adaptações para atender aos objetivos deste estudo.

O Roteiro de Análise de Atividade adaptado contempla uma descrição breve das atividades, etapas sequenciais e descrição das principais habilidades de desempenho necessárias para a sua realização. Descreve-se também os materiais necessários e extras disponíveis para a realização das mesmas (APÊNDICE I).

Com base nos procedimentos realizados, foram elaborados 17 itens, distribuídos nas seções consideradas adequadas, ou seja, itens que avaliam as habilidades motoras foram enquadrados na seção 1, constituída por 10 itens. Os itens que avaliam as habilidades de processo foram enquadrados na seção 2, sendo esta composta por 7 itens. Esta configura-se a versão inicial do instrumento intitulado “*Protocolo de Observação do Desempenho da Criança com Deficiência Física em Atividades Escolares*”⁸ (APÊNDICE J).

Ressalta-se que o mesmo instrumento é capaz de avaliar o desempenho motor e de processo das crianças que correspondem a faixa etária selecionada para este estudo.

2.3.5 Design do instrumento

Após as etapas para a elaboração da versão inicial do instrumento serem cumpridas, foi ponderado sobre como seria o design do instrumento. Este foi organizado de maneira a evitar excesso de informações e primar por uma estética agradável.

⁸ Embora a versão inicial e a versão final do instrumento, a qual será apresentada adiante, serem resultados do estudo 1, em virtude de sua extensão, serão apresentados juntamente aos apêndices.

Na primeira página do instrumento foi inserido o título do mesmo, seguido de um cabeçalho para colher informações importantes referentes ao nome do observador, nome da criança, da atividade realizada e da data da avaliação.

Para cada item do instrumento foi estruturado um quadro com o enunciado do item e as duas colunas contendo as alternativas de respostas.

Para exemplificar, a seguir apresenta-se um item da seção 1, de habilidades motoras.

8) A criança é capaz de usar as duas mãos de modo eficiente em atividades bimanuais (exemplo: segurar a cola com uma mão e rosquear a tampa com a outra)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

2.3.6 Resultados provenientes da análise dos dados do questionário dos juízes

A fim de verificar a adequação da versão inicial do instrumento para o fim a que se destina, foi aplicado um questionário (APÊNDICE B) composto por 5 questões a três juízes. Os três juízes participantes do estudo foram identificados através da letra *J* (*J1*, *J2* e *J3*).

A primeira pergunta do questionário buscou identificar, na percepção dos juízes, se os itens do Protocolo de Observação possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores.

Os juízes *J1* e *J3* consideraram que os itens do Protocolo de Observação possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores. De acordo com o juiz *J2*, alguns itens do Protocolo de Observação não possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão, pois considerou que os enunciados de alguns deles estavam confusos e isto talvez dificultasse o entendimento por parte dos pais. Os enunciados que o juiz *J2* assinalou como confusos foram os dos itens 11 e 17 da seção 2 (habilidades de processo).

A segunda pergunta do questionário buscou identificar, na percepção dos juízes, se as alternativas de respostas da coluna 1 e coluna 2 possuíam uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores. Os três juízes consideraram que as alternativas de respostas da coluna 1 e coluna 2 possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores.

A terceira pergunta do questionário buscou identificar, na percepção dos juízes, se os itens do Protocolo de Observação estavam distribuídos nas seções corretas. Os juízes J1 e J3 consideraram que todos os itens do Protocolo de Observação estavam nas seções corretas, ou seja, itens que avaliam as habilidades motoras estavam enquadrados na seção 1 e itens que avaliam as habilidades de processo estavam enquadrados na seção 2. O juiz J2 considerou que os itens 11, 13, 14, 15 e 16 estavam na seção incorreta (seção 2 de habilidades de processo), pois os exemplos que apareciam em cada um desses itens referiam-se a habilidades motoras, portanto deveriam estar na seção 1 de habilidades de motoras.

A quarta pergunta do questionário buscou verificar se o Protocolo de Observação é capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança na atividade observada. Os juízes J1 e J3 consideraram que o Protocolo de Observação é capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança na atividade observada. O juiz J2 considerou que o Protocolo de Observação é capaz de revelar parcialmente a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança, pois considerou que apenas a seção de habilidades motoras era capaz de cumprir essa função. Não justificou o por que não considerou a seção de habilidades de processo adequada.

A última pergunta do questionário buscou identificar se os juízes tinham alguma sugestão de alteração em algum item ou no Protocolo de Observação. Todos os juízes sugeriram modificações.

O juiz J1 sugeriu que seja melhor explicitado o que se pretende considerar por capacidade e incapacidade da criança na realização da tarefa. Sugeriu que no item 3, na coluna 2, da seção 1, sejam completadas as frases das alternativas de resposta, ou seja, ao invés de “não precisa de ajuda para puxar o zíper” alterar para “não precisa de ajuda para puxar o zíper **do estojo**”. Por fim,

sugeriu que o item 10 da seção 1 fosse colocado após o item 5 da seção 1 (modificação da ordem).

O juiz J2 sugeriu que os exemplos dos enunciados dos itens de habilidades de processo fossem melhorados. Considerou que o enunciado do item 11 da seção 2 estava confuso, mas não sugeriu nenhuma modificação do enunciado. Por último, apontou que talvez através do item 17, da seção 2, não seja possível verificar se a criança é capaz de perceber o momento adequado para finalizar a atividade, pois a criança poderia resolver parar de fazer a atividade por considerá-la chata, insignificante para ela e não porque não identificou o momento adequado de finalizar a atividade.

O juiz J3 sugeriu que fosse revisto o que se pretende considerar por independência e dependência da criança na realização da tarefa. O juiz J3 apontou que por ser a criança deficiente físico talvez fosse adequado considerá-la independente mesmo usando o recurso, uma vez que para realizar com independência talvez precise do recurso.

2.3.7 Adequações realizadas no instrumento

A partir dos resultados obtidos com o questionário aplicado junto aos juízes, foi considerada pertinente a realização de algumas adequações no instrumento.

Os significados atribuídos a cada uma das alternativas de respostas foram revisados, sendo esta uma das sugestões dadas pelos juízes J1 e J3. No quadro 6, apresentam-se na coluna à esquerda os significados atribuídos previamente e na coluna à direita apresentam-se as alterações realizadas.

QUADRO 6 - Revisão e modificação dos significados atribuídos às alternativas de respostas.

Significados adotados previamente	Revisão e modificação dos significados adotados
A criança deverá ser considerada capaz sem dificuldade, capaz com pouca dificuldade e capaz com muita dificuldade quando tiver aptidão para executar uma tarefa. A criança deverá ser considerada incapaz quando tiver limitações que impedem a realização da tarefa.	A criança deverá ser considerada: Capaz sem dificuldade: quando a criança não apresentar dificuldade para realizar a tarefa, tendo um desempenho eficiente. Capaz com pouca dificuldade: quando a criança apresentar pouca dificuldade para realizar a tarefa, que interfere, mas não impede a sua realização. Capaz com muita dificuldade: quando a criança apresentar muita dificuldade para realizar a tarefa, que interfere, mas não impede a sua realização. Incapaz: quando a criança apresentar uma dificuldade que impede a realização da tarefa.
O desempenho da criança deverá ser considerado como independente quando a criança realizar a tarefa sem precisar de nenhum tipo de auxílio; esta possibilidade equivale a primeira alternativa de resposta da coluna 2, não precisa de ajuda. O desempenho da criança deverá ser considerado como dependente quando a criança precisar de auxílio verbal, motor ou de algum dispositivo (podendo este ser uma bengala, andador, mobília, entre outros) para conseguir realizar determinado passo da tarefa; esta possibilidade equivale a segunda ou a terceira alternativa de resposta da coluna 2, precisa de pouca ajuda ou precisa de muita ajuda. O desempenho deverá ser considerado dependente também, quando a terapeuta executar o passo da tarefa sem a participação da criança; esta possibilidade equivale a quarta alternativa de resposta da coluna 2.	A criança: Não precisa de ajuda: quando realizar a tarefa sem precisar de auxílio motor ou verbal da terapeuta, podendo fazer uso de recursos (andador, cadeira de rodas, material escolar adaptado, entre outros) para tanto. Precisa de pouca ajuda: quando precisar de pouco auxílio motor ou verbal da terapeuta para realizar a tarefa, requerendo esse auxílio mesmo com o uso do recurso. Precisa de muita ajuda: quando precisar de muito auxílio motor ou verbal da terapeuta para realizar a tarefa, requerendo esse auxílio mesmo com o uso do recurso. A terapeuta executa o passo da tarefa sem a participação da criança: quando a terapeuta executar o passo da tarefa sem a participação da criança.

Foi realizada uma revisão criteriosa de todos os itens do Protocolo de Observação da seção 1 e da seção 2 e das alternativas de respostas da coluna 2. Realizou-se também, uma revisão no item quatro do Roteiro de Análise de Atividade de Pintura e Colagem (APÊNDICE I) referente às etapas sequencias das atividades. Esta revisão permitiu notar aspectos do desempenho vislumbrado pela análise de atividade importantes de serem avaliados que não constavam no instrumento e permitiu enriquecer a análise antes realizada. As modificações encontram-se descritas no apêndice K. Através deste procedimento considerou-se relevante

acrescentar e modificar o enunciado de alguns itens do instrumento, tanto na seção 1 quanto na seção 2.

Na seção 1, além de acrescentar novos itens ao instrumento e ter sido feita alterações no enunciado de alguns deles, foi realizada a modificação de algumas alternativas de respostas da coluna 2. As modificações realizadas no instrumento estão apresentadas no quadro 7.

Quadro 7- Modificações realizadas na seção 1 do Protocolo de Observação.

Todas as alternativas de respostas da coluna 2 do item 1 foram alteradas, exceto a última, em virtude da modificação dos critérios adotados em relação a definição de independência e dependência. Antes: “não precisa da ajuda de um dispositivo para locomoção ou da ajuda da terapeuta”. Depois: “não precisa de ajuda para ir até a mesa para pegar os materiais”.
Foi realizada uma pequena modificação no exemplo dado no enunciado do item 2. Antes: “exemplo: estender o braço para pegar a cola, o lápis, a canetinha, o envelope”. Depois: “exemplo: é capaz de estender o braço para alcançar a cola, o estojo e outros materiais que irá utilizar na atividade”.
Foi acrescentado um item (item 3): “A criança é capaz de pegar o estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera que está em cima da mesa?”
O item 3 da versão inicial passou a ser o item 4 da nova versão. Considerou-se pertinente adotar a sugestão do juiz J1, tendo em vista auxiliar o entendimento dos participantes do estudo, o qual apontou para necessidade de complementar as alternativas de respostas da coluna 2 deste item, acrescentando “do estojo”. Antes: “não precisa de ajuda para puxar o zíper”. Depois: “não precisa de ajuda para puxar o zíper do estojo”.
Foi acrescentado um item (item 5): “A criança é capaz de pegar os materiais (lápis de cor, canetinha, giz de cera) que estão dentro do estojo?”
O item 4 da versão inicial passou a ser o item 6 da nova versão. Foi realizada uma pequena modificação nas alternativas de respostas da coluna 2 deste item. Antes: “não precisa de ajuda para segurar”. Depois: “não precisa de ajuda para segurar o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha”.
O item 5 da versão inicial passou a ser o item 7 da nova versão. Este item não sofreu modificações.
O item 9 da versão inicial passou a ser o item 8 da nova versão. Além dessa mudança na ordem, uma pequena modificação foi realizada no enunciado deste item. Antes: “A criança é capaz de pegar as peças a serem coladas?”. Depois: “A criança é capaz de pegar as peças a serem coladas que estão em cima da mesa?”
O item 6 da versão inicial passou a ser o item 9 da nova versão. As alternativas de respostas da coluna 2 do item foram complementadas com “a cola”. Antes: “não precisa de ajuda para segurar”. Depois: “não precisa de ajuda para segurar a cola”.
O item 7 da versão inicial passou a ser o item 10 da nova versão. Este item refere-se à habilidade necessária para abrir a cola. Este item foi fragmentado em 2 enunciados ao considerarmos a possibilidade do uso da cola bastão, além do uso da cola líquida. Caso a criança faça uso da cola líquida anula-se o enunciado do item para a cola bastão, e vice-versa. Antes: “A criança é capaz de rosquear a tampa da cola?”. Depois: “A criança é capaz de rosquear a tampa da cola líquida ou A criança é capaz de tirar a tampa da cola bastão?”. As alternativas de respostas da coluna 2 também foram modificadas. Antes: “não precisa de ajuda para rosquear a tampa”. Depois: “não precisa de ajuda para rosquear ou tirar a tampa da cola”.
Foi acrescentado um item (item 11), com 2 enunciados: “A criança é capaz de apertar a cola líquida?” ou “A criança é capaz de rosquear a cola bastão?”. Caso a criança faça uso da cola líquida anula-se o enunciado do item para a cola bastão, e vice-versa.
O item 8 da versão inicial passou a ser o item 12 da nova versão. O enunciado foi modificado e uma observação foi acrescentada ao Protocolo de Observação neste item a fim de retratar melhor o que deve ser avaliado no mesmo. Antes: “A criança é capaz de manusear a cola, usá-la para colar?”. Depois: “A criança é capaz de passar cola na peça ou na folha?”. Além disso, as

alternativas de respostas da coluna 2 foram modificadas. Antes: “não precisa de ajuda para manusear a cola”. Depois: “não precisa de ajuda para passar cola”.
O item 10 da versão inicial passou a ser o item 13 da nova versão. Este item não sofreu modificações.

Ainda em relação a seção 1, o juiz J1 deu a sugestão de modificar a ordem do item 10 colocando-o após o item 5 (versão inicial). Esta sugestão não foi adotada por considerar viável deixar o item 10 (versão inicial) por último. O item 10 avalia a habilidade da criança em usar as duas mãos em atividades bimanuais, habilidade esta que os participantes irão observar no decorrer da filmagem e que ao ser deixado por último terão uma visão melhor para pontuar este item. A habilidade bimanual pode ser observada em itens anteriores como aquele que avalia se a criança é capaz de rosquear a tampa da cola.

Na seção 2, além de acrescentar novos itens ao instrumento e ter sido feita alterações no enunciado de alguns deles, foi realizada a modificação de algumas alternativas de respostas da coluna 2. As modificações realizadas no instrumento estão apresentadas no quadro 8.

É importante apontar que o juiz J2 assinalou a necessidade de melhorar os exemplos dos enunciados dos itens da seção 2 de habilidades de processo, bem como apontou que os enunciados de alguns itens estavam confusos e isso talvez dificultasse o entendimento por parte dos pais. Os enunciados que considerou confusos foram os dos itens 11 e 17 da seção 2 (habilidades de processo).

Quadro 8 - Modificações realizadas na seção 2 do Protocolo de Observação.

O item 11 da versão inicial passou a ser o item 14 da nova versão. O enunciado do item foi reformulado. Antes: “A criança é capaz de escolher os materiais adequados para fazer a atividade, isto é, não escolhe materiais extras considerados desnecessários para a execução da atividade de pintura e colagem (exemplo: pega a tesoura na mesa, mas não é preciso)?”. Depois: “A criança é capaz de escolher os materiais necessários para realizar a atividade de pintura e colagem (exemplo: a criança deve pegar a canetinha e a cola, mas não deve pegar a tesoura, pois não é necessária)?”. Foi acrescentada uma observação a este item na nova versão.
O item 12 da versão inicial foi excluído, sendo ele: “A criança é capaz de organizar os materiais da atividade na mesa?”. Foi considerado pertinente excluir este item, pois a oferta de ajuda pelo avaliador para a organização dos materiais na mesa ficaria ao seu critério. Ou seja, quando o avaliador considerasse que os materiais estavam desorganizados deveria interferir para que a criança organizasse os mesmos na mesa. Este item foi considerado subjetivo, pois talvez o que fosse considerado desorganizado para o avaliador, fosse considerado organizado para a criança ou para os seus pais e professores.
O item 13 da versão inicial passou a ser o item 15 da nova versão. As alternativas de respostas da coluna 2 foram complementadas. Antes: “não precisa de ajuda para lembrar as ações que precisa realizar”. Depois: “não precisa de ajuda para lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade”. Foi acrescentada uma observação a este item na nova versão.
O item 14 da versão inicial foi excluído, sendo ele: “A criança é capaz de solucionar problemas que possam surgir durante a execução da atividade (exemplo: a ponta do lápis quebrou, ela

percebe e aponta ou pede ajuda para apontar ou não percebe o problema; a canetinha caiu no chão, ela percebe e pega ou pede ajuda para pegar ou não percebe o problema)?”. Foi considerado pertinente excluir este item, pois a oferta de ajuda pelo avaliador diante de uma situação problema ficaria ao seu critério. O avaliador iria interferir quando considerasse que determinado acontecimento é uma situação problema e iria intervir na direção do que considerasse ser a solução daquele problema. Este critério foi considerado subjetivo, pois talvez o que fosse considerado uma situação problema para o avaliador, não fosse considerada para a criança ou para os seus pais e professores. Caso também, a solução encontrada pela criança para resolver o problema fosse diferente da esperada pelo avaliador, provavelmente o levaria a realizar novas interferências no desempenho dela.

O item 15 da versão inicial passou a ser o item 16 da nova versão. O enunciado do item, bem como as alternativas de respostas da coluna 2 foram reformulados. Antes - enunciado do item: “A criança é capaz de montar a figura adequadamente (colocar as peças nos lugares adequados)?”. Depois – enunciado do item: “A criança é capaz de colar as peças nos lugares corretos?”. Antes – alternativas de respostas: “não precisa de ajuda para montar a figura”. Depois – alternativas de respostas: “não precisa de ajuda para colar as peças nos lugares corretos”.

Foi acrescentado um item (item 17): “A criança é capaz de colar as peças da maneira correta, conforme o exemplo (exemplo: a cabeça do animal deve ser colada de modo que o olho e a boca fiquem na posição correta)?”. Este item foi acrescentado, a fim de verificar se a criança além de colar as peças nos lugares corretos (item 16), cola as peças da maneira correta.

O item 16 da versão inicial passou a ser o item 18 da nova versão. O enunciado do item foi reformulado. Antes: “A criança é capaz de guardar os materiais da maneira adequada (exemplo: fechar a cola e a canetinha, guardar o lápis de cor e a canetinha dentro do estojo)?”. Depois: “A criança é capaz de guardar os materiais da maneira adequada (exemplo: coloca a tampa para fechar a canetinha; guarda os materiais dentro do estojo; fecha o estojo (puxar o zíper) ou não coloca a tampa na canetinha e guarda dentro do estojo; não puxa o zíper para fechar o estojo)?”

O item 17 da versão inicial foi excluído, sendo ele: “A criança é capaz de finalizar a atividade no momento adequado (exemplo: fala que terminou, mas não pintou todos os desenhos; fala que terminou, mas não colou todas as peças)?”. Este item avaliava se a criança finalizou a atividade no momento adequado, após ter concluído todas as etapas da atividade, sendo elas: colar todas as peças e colorir todos os desenhos. No entanto, havia a possibilidade de algumas crianças concluírem uma etapa, mas não notarem que não concluíram a outra etapa. Por exemplo, a criança poderia colar todas as peças, mas não perceber que esqueceu de pintar alguns desenhos. Da maneira que o item foi formulado não era possível fazer esta discriminação. Em virtude disto, foram criados 2 itens, item 19 e item 20. Item 19: “A criança é capaz de perceber o desenho ou os desenhos que faltaram para terminar a pintura?”. Item 20: “A criança é capaz de perceber a peça ou as peças que faltaram colar?”. Foi acrescentada uma observação em cada um desses itens na nova versão.

Em relação à distribuição dos itens na seção 1 de habilidades motoras e na seção 2 de habilidades de processo, não foram realizadas modificações. Os itens 11, 13, 15 e 16 (versão inicial) enquadrados na seção 2 de habilidades de processo foram considerados pelo juiz J2 como itens que avaliam habilidades motoras. Estes itens foram revistos e concluiu-se que deveriam continuar enquadrados na seção de habilidades de processo.

Apesar de os exemplos contidos nos enunciados dos itens 11, 13, 14, 15 e 16 (versão inicial) contemplarem ações motoras, o que leva a pensar que estes itens avaliam habilidades motoras, estas ações motoras são decorrentes das capacidades de processo da criança, ou seja, da sua capacidade nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual. Por exemplo, no item 16

(versão final), “A criança é capaz de colar as peças nos lugares corretos?”, considera-se a habilidade da criança em identificar os lugares certos para colar as peças, sendo esta habilidade uma habilidade de processo, a qual é expressa através de uma ação motora, que consiste em pegar as peças na mesa e direcioná-las até o lugar desejado.

Quanto à questão de o Protocolo de Observação ser capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança na atividade observada, vale apontar que o juiz J2 considerou que o Protocolo de Observação é capaz de revelar parcialmente a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança. No entanto, não justificou por que não considerou a seção de habilidades de processo capaz de revelar a percepção dos participantes. Possivelmente o juiz J2 tenha considerado que a seção de habilidades de processo não é capaz de revelar a percepção dos pais e professores acerca do desempenho da criança em virtude de alguns problemas identificados pelo mesmo nesta seção, tais como itens confusos e necessidade de melhorar alguns exemplos dos enunciados dos itens. Tal seção foi revisada e reformulada com o intuito de melhor atender a demanda do instrumento.

Por fim, considerou-se viável modificar o título do instrumento a fim de especificar melhor a atividade na qual o desempenho da criança será observado. O título ficou da seguinte maneira: “*Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem*”. Estas adequações do instrumento resultaram na versão final do Protocolo de Observação (APÊNDICE L).

Foi elaborado com base na versão final do instrumento um *Roteiro com exemplos de ajudas motoras e verbais que podem ser oferecidas para a criança durante a execução das atividades de pintura e colagem* (APÊNDICE M) em cada um dos itens.

2.4 INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

No processo de construção do instrumento, além de ter sido desenvolvida uma série de atividades até alcançarmos a versão final, foi necessário sistematizar os procedimentos para a sua aplicação e análise dos dados.

2.4.1 Preparação da sala em que é realizada a filmagem e posicionamento da filmadora

O procedimento de filmagem da criança na realização da atividade de pintura e colagem foi adotado a fim de garantir que os pais e professores observem e avaliem a mesma situação de desempenho da criança.

Na sala em que é realizada a filmagem deve haver duas cadeiras, uma para a criança e outra para o avaliador, e duas mesas, sendo uma para fazer a atividade e a outra para a colocação dos materiais disponibilizados para a sua execução. Essas informações quanto aos materiais e a organização da sala estão descritas de maneira detalhada na *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem* (APÊNDICE F).

Entre as duas mesas deve ter uma distância suficiente que possibilite observar o deslocamento da criança no ambiente, já que a marcha é um dos aspectos a ser analisado pelos pais e professores, devendo, portanto, ser contemplada na filmagem (Seção 1 – item 1).

A filmadora deve ser posicionada em um tripé. A princípio, a filmadora deve focalizar o espaço que compreende de uma mesa a outra, pois terá que apreender o deslocamento da criança para pegar os materiais. Após a criança pegar os materiais e iniciar a atividade, a filmagem deve focalizar apenas a criança na mesa realizando a atividade, a fim de vislumbrar mais claramente o manuseio dos materiais pela criança e todas as ações desempenhadas pela mesma.

Vale apontar que antes de iniciar a filmagem, o avaliador deve conferir se a sala em que será realizada a atividade e a organização da mesma está adequada.

Fotografia 1 - Organização da sala em que é realizada a filmagem



2.4.2 Filmagem

A filmagem do desempenho da criança na atividade proposta deve ser realizada individualmente. A criança deve ser conduzida pelo avaliador até a sala em que é realizada a filmagem. Ao certificar-se de que a criança se familiarizou com o avaliador e com o ambiente, deve ser dado início a filmagem.

Antes de ser proposta a realização da atividade de pintura e colagem, deve ser contada uma história (APÊNDICES C, D, E) à criança a fim de contextualizar a atividade que será proposta.

Em seguida, são fornecidas as instruções necessárias para que a criança execute a atividade, devendo para tanto fazer uso do *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H).

Após as instruções serem dadas, o avaliador dá início à atividade. A partir deste momento, a criança deve organizar suas ações tendo em vista as instruções recebidas.

A filmagem deve contemplar a contação da história, as instruções fornecidas pelo avaliador à criança antes de iniciar a atividade e a realização da atividade pela criança até o momento em que esta for finalizada.

Concluída a filmagem, a criança deve ser conduzida até o responsável e dispensada.

2.4.3 Verificação da adequação da filmagem e edição da filmagem

O avaliador deve assistir a filmagem a fim de verificar se abrange todos os itens que compõem o Protocolo de Observação, isto é, o avaliador deve verificar se através da observação da filmagem realizada, os participantes irão conseguir preencher todos os itens do instrumento. Caso seja identificado que não contempla todos os itens, uma nova filmagem deve ser agendada junto ao responsável pela criança.

Quando a filmagem for considerada adequada, esta deve ser editada pelo avaliador. Devem ser adicionadas legendas à filmagem a fim de direcionar o olhar dos pais e professores para os itens do Protocolo de Observação que são pontuados por eles.

No momento em que a criança está desempenhando uma ação motora ou demonstrando uma habilidade de processo contemplada no Protocolo de Observação, deve ser acrescentada à filmagem uma legenda informando o número do item do Protocolo de Observação correspondente a tal habilidade motora ou de processo e uma descrição sucinta do que este item avalia. Por exemplo, quando a criança estiver puxando o zíper do estojo (habilidade motora – seção 1), uma legenda deve ser acrescentada à filmagem em caixa alta preta ou branca, na parte inferior da tela ou superior, com o número do item e a descrição do que esse item avalia. Neste exemplo, a legenda é: “4 – puxar o zíper do estojo”.

Em algumas filmagens, quando o avaliador verificar que não há prejuízo no preenchimento do Protocolo de Observação pelos pais e professores, pode reduzir o tempo de exposição do episódio através de cortes em cenas. Por exemplo, quando verificar numa filmagem que a criança está realizando a pintura do desenho durante um determinado período de tempo e o seu desempenho permanece estável durante esta tarefa, ou seja, não é observada mudança no padrão do seu desempenho, o avaliador realiza um corte ou vários cortes no período em que a criança desempenha esta tarefa por considerar que não irá interferir na avaliação dos participantes.

Após estes procedimentos a filmagem deve ser gravada em um DVD.

2.4.4 Instruções que devem ser fornecidas aos pais e professores quanto ao preenchimento do Protocolo de Observação

Antes de os pais e professores iniciarem o preenchimento do instrumento, algumas etapas precisam estar cumpridas, as quais foram descritas anteriormente. Tais procedimentos incluem coletar informações junto aos pais e/ou professores através da *Ficha de informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* (APÊNDICE G) para que sejam feitas as adequações necessárias nos materiais, realizar a filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem, verificar sua adequação, editá-la e gravá-la em um DVD. Concluídos esses procedimentos pode ser agendado com os pais e professores, separadamente, para assistir a filmagem e preencher o Protocolo de Observação.

Primeiramente o avaliador deve esclarecer aos pais e professores que, conforme forem assistindo a filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem, devem preencher o Protocolo de Observação. Deve apontar que este instrumento é dividido em duas partes, uma parte em que irão observar a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente (seção 1) e outra parte em que irão observar a qualidade do desempenho da criança nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual (seção 2).

Deve ser enfatizado que, na seção 1 de habilidades motoras, devem ser avaliadas apenas as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador; as ajudas verbais não devem ser pontuadas. Já na seção 2 de habilidades de processo, as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador não devem ser consideradas; apenas as ajudas verbais devem ser avaliadas.

Na sequência, o avaliador deve ler o enunciado de cada um dos itens e explicar o que deve ser observado neles a fim de direcionar o olhar dos participantes para os aspectos de desempenho que serão observados na filmagem. Por exemplo, deve ler o enunciado do item 1 (seção 1 de habilidades motoras): “A criança é capaz de ir até a mesa para pegar os materiais que serão utilizados na atividade?”. Em seguida, deve explicar aos participantes que neste item eles irão observar a habilidade da criança para se deslocar de uma mesa a outra. Foi elaborado um *Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item* (APÊNDICE N).

As alternativas de resposta da coluna 1 e coluna 2, bem como o significado de cada uma delas, devem ser apresentados aos pais e professores. Estes devem ser instruídos a assinalar uma alternativa de resposta da coluna 1 e uma da coluna 2 em cada um dos itens.

Finalizadas as instruções, o avaliador deve sanar eventuais dúvidas dos pais e professores em relação ao Protocolo de Observação e à execução da tarefa. Verificado que os participantes não têm dúvidas, a apresentação da filmagem e o preenchimento do instrumento devem ser iniciados.

Cabe apontar que os pais assistem a filmagem dos seus respectivos filhos e os professores, de seus respectivos alunos.

Para os participantes preencherem os itens do Protocolo de Observação, o avaliador deve pausar a filmagem e voltar cenas da filmagem quando solicitado.

O avaliador pode narrar para os participantes as ações que a criança estiver executando durante a filmagem, se considerar que esta estratégia pode facilitar o preenchimento do Protocolo de Observação por eles. No entanto, **não pode opinar nem induzir** a análise a ser realizada pelos participantes do desempenho da criança. Por exemplo, o avaliador pode falar: “Olha...neste momento podemos observar o puxar do zíper do estojo pela criança que é o item 4”. “Vamos preencher o Protocolo?”. Concomitantemente à narração do avaliador, as legendas aparecem na filmagem. Esta é então uma estratégia de reforço para direcionar o olhar dos participantes aos aspectos que devem ser observados na filmagem e ajudá-los na tarefa de pontuação do instrumento. Esta estratégia deve ser necessariamente adotada com participantes com baixo nível de escolarização, pois estes podem ter dificuldades na leitura da legenda da filmagem.

2.4.5 Instruções sobre a análise dos dados do Protocolo de Observação

O Protocolo de observação contém 20 itens, distribuídos em duas seções. A Seção 1 contém 13 itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade; a Seção 2 contém 7 itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade. Em cada item do Protocolo de Observação, há duas colunas, coluna 1 e coluna 2, contendo alternativas de respostas.

A coluna 1 do Protocolo de Observação é constituída por 4 alternativas de respostas referentes à capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade: *incapaz*, *capaz com muita dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade* e *capaz sem dificuldade*. Devem ser atribuídos os seguintes valores a cada alternativa de resposta: 0 à alternativa de resposta *incapaz*, 1 à alternativa de resposta *capaz com muita dificuldade*, 2 à alternativa de resposta *capaz com pouca dificuldade* e 3 à alternativa de resposta *capaz sem dificuldade*.

A coluna 2 do Protocolo de Observação é constituída por 4 alternativas de respostas referentes à independência ou dependência da criança na execução da atividade: *a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança*, *precisa de muita ajuda*, *precisa de pouca ajuda* e *não precisa de ajuda*. Devem ser atribuídos os seguintes valores a cada alternativa de resposta: 0 à alternativa de resposta *a terapeuta executa esse passo da tarefa sem a participação da criança*, 1

à alternativa de resposta *precisa de muita ajuda*, 2 à alternativa de resposta *precisa de pouca ajuda* e 3 à alternativa de resposta *não precisa de ajuda*.

Na seção 1 de habilidades motoras (HM) podem ser calculados dois escores, um que expressa o aspecto da capacidade/incapacidade (C/I), e outro relativo à independência/dependência (I/D). Como a seção 1 de HM contém 13 itens, cada um destes escores (**HM – C/I e HM – I/D**) pode variar de 0 a 39. Além disso, pode ser calculado o escore total obtido na seção de HM (**T - HM**), através da soma dos escores relativos à C/I com o de I/D, podendo variar de 0 a 78.

Na seção 2 de habilidades de processo (HP) também podem ser calculados dois escores, um que expressa o aspecto da capacidade/incapacidade (C/I), e outro relativo à independência/dependência (I/D). Como a seção 2 de HP contém 7 itens, cada um destes escores (**HP – C/I e HP – I/D**) pode variar de 0 a 21. Pode ser calculado também, o escore total obtido na seção de HP (**T- HP**), através da soma dos escores relativos à C/I com o de I/D, podendo variar de 0 a 42.

Pode ser calculado o escore total referente à C/I (**T – C/I**), através da soma do escore de C/I obtido na seção de HM com o de C/I obtido na seção de HP. O escore T- C/I pode variar de 0 a 60. Bem como, o escore total referente à I/D (**T- I/D**), através da soma do escore I/D obtido na seção de HM com o de I/D obtido na seção de HP. O escore T- I/D pode variar de 0 a 60.

Por fim, para a análise global, pode ser calculado o escore total (**ET**) por meio da soma do escore T - HM com o de T - HP, podendo variar de 0 a 120.

2.5 ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado para verificar a adequação do instrumento para o uso dos pais e dos professores na avaliação da criança com deficiência física, bem como de todos os materiais desenvolvidos.

Participaram desse procedimento uma professora da Educação Infantil I formada em pedagogia e uma mãe com Ensino Médio Incompleto de uma criança com deficiência física de 4 anos de idade.

No primeiro contato com a mãe da criança, foram desenvolvidas as seguintes atividades: a) foram fornecidas todas as informações pertinentes ao projeto, tais como objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e sobre como se daria a sua participação; b) foi agendada a data e o horário em que

seria realizada a filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem; e c) foi preenchida a *Ficha de Informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* (APÊNDICE G). Através das informações obtidas com essa ficha foi verificado que não havia necessidade de realizar adequações nos materiais que seriam oferecidos para a criança realizar a atividade de pintura e colagem.

Todos os procedimentos descritos para aplicação das atividades de pintura e colagem e para a realização da filmagem foram empregados (a *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem* (APÊNDICE F) e o *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H) foram seguidos rigorosamente). A filmagem foi realizada no dia e horário previamente agendado com a mãe.

No primeiro contato com a professora, foram fornecidas todas as informações pertinentes ao projeto, tais como objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e sobre como se daria a sua participação.

Após ter sido feita a filmagem da criança e a verificação da sua adequação e edição (foram seguidos rigorosamente os procedimentos descritos), foi agendado separadamente com a mãe e a professora a data e horário em que seria realizada a análise da filmagem e o preenchimento do Protocolo de Observação. A mãe e a professora receberam todas as instruções necessárias antes de iniciarem o preenchimento do instrumento (o *Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item* (APÊNDICE N) foi seguido rigorosamente).

Através da filmagem, foi possível perceber que o procedimento adotado para apresentar e explicar a atividade para a criança mostrou-se adequado, uma vez que a criança demonstrou estar entretida com a história e disposta a realizar a atividade e evidenciou um bom entendimento das instruções.

Foi possível perceber que tanto a mãe quanto a professora demonstraram um bom entendimento dos enunciados dos itens, das tarefas que tinham que cumprir, bem como conseguiram preencher todos os itens do instrumento através da observação da filmagem.

2.6 CONCLUSÕES

No estudo 1, foram realizados uma série de procedimentos até alcançar a versão final do instrumento. Através do estudo piloto desenvolvido no estudo 1 foi possível verificar que a utilização inicial do Protocolo de Observação demonstrou que todos os procedimentos necessários para o seu uso são aplicáveis. Foi observado que tanto a mãe quanto a professora não demonstraram dificuldade para o uso do instrumento, indicando sua adequação para fins de coleta de dados junto a essa população (pais e professores).

O resultado do estudo piloto assinalou também que a maneira como foi sistematizada a aplicação da atividade de pintura e colagem e a produção da filmagem (padronização das instruções que devem ser fornecidas as crianças, organização do espaço físico e dos materiais, definição do posicionamento da filmadora, edição da filmagem) foi fundamental para o preenchimento do instrumento na sua íntegra.

Embora a produção da filmagem e o procedimento de coleta de dados sejam trabalhosos (coletar informações junto aos pais e/ou professores através da *Ficha de informações sobre os materiais escolares e recurso das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* para que sejam feitas as adequações necessárias nos materiais que serão utilizados pela criança na atividade; agendar com os pais da criança a filmagem; preparar os materiais e a organização da sala para a realização da atividade de pintura e colagem; realizar a filmagem, verificar sua adequação e editá-la; agendar com os pais e professores, separadamente, para assistir a filmagem e preencher o Protocolo de Observação), tal formato é uma necessidade tendo em vista o objetivo do estudo. Para mensurar a percepção dos pais e dos professores a partir do Protocolo de Observação por eles preenchido, era necessário que observassem separadamente uma mesma situação padronizada de desempenho da criança. Os procedimentos descritos atendem a essa demanda.

Em virtude dos resultados obtidos não foram realizadas modificações no instrumento e nos procedimentos descritos para aplicação das atividades de pintura e colagem e para a produção da filmagem.

Conclui-se também, que as atividades de pintura e colagem elaboradas para as crianças de 4 a 9 anos de idade executar atendiam ao propósito da pesquisa.

A proposta inicial das atividades sofreu algumas alterações, com base nas sugestões oferecidas pelas professoras, a fim de melhor adequá-las as características das crianças. Além disso, para melhor contextualizá-las foram elaboradas três histórias. Antes de ser proposta à criança a realização da atividade de pintura e colagem deve ser feita a leitura de uma das três histórias. Através do estudo piloto realizado no estudo 1 e das filmagens realizadas no estudo 2, o qual será apresentado a seguir, foi possível verificar que todas as crianças mostraram-se envolvidas e motivadas em realizar as atividades após a leitura das histórias.

A aplicação inicial do instrumento sinalizou para algumas de suas características. O instrumento além de possibilitar a investigação da percepção dos pais e dos professores frente a uma categoria específica de deficiência, a física, permite a observação do desempenho da criança de uma maneira sistematizada, o que facilita na identificação de informações (capacidade/incapacidade e independência/dependência) referentes ao seu desempenho motor e de processo frente a uma atividade específica.

3 ESTUDO 2: PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM: UM ESTUDO COMPARATIVO

Cada um de nós pode atribuir significados muito particulares em relação às características e as ações das outras pessoas, decorrentes da maneira como apreendemos aquilo que percebemos. O percepto formado, além de orientar a relação entre o percebedor e o percebido, revela muito acerca do percebedor.

Na percepção interpessoal, o percebedor não apreende pura e simplesmente as características do percebido, mas faz também atribuições, de tal sorte que o percepto formado a respeito do percebido retrata, em alguma extensão, também o percebedor. Aliás, mais do que mera somatória de algumas características do percebido e as do percebedor, o percepto parece expressar a natureza da interação entre eles. (OMOTE, 1994, p. 70).

O estudo do meio social no qual os pais e os professores da criança com deficiência estão inseridos e de suas variáveis pessoais (valores, crenças, expectativas, preconceito, estereótipos, etc) fornecem indícios que possibilitam compreender a natureza da participação deles na construção do ensino inclusivo.

3.1 Relação professor-aluno

A filosofia da inclusão escolar é pautada na defesa de uma educação efetiva para todos. Nesta filosofia, as escolas têm como tarefa satisfazer as necessidades do seu alunado, independentemente de quais forem suas características psicológicas, pessoais ou sociais, podendo estes ter ou não deficiência (SÁNCHEZ, 2005).

A inclusão escolar vai além da garantia de acesso às escolas de ensino regular, deve propiciar a participação irrestrita de todos os alunos nas atividades desenvolvidas no contexto escolar (MAGOGA; BALEOTTI, 2010).

A implementação do modelo inclusivo é cercada por muitos problemas, pois o atendimento às características particulares das crianças com necessidades especiais requer cuidados individualizados, formação e revisões curriculares, que não ocorrem somente pelo empenho do professor, mas está a mercê também de um

trabalho de formação e discussão que abarca custos e que tem sido pouco realizado (LACERDA, 2006).

A concretização dos princípios da educação inclusiva requer da escola uma postura transformadora e reflexiva, que modifique suas concepções em relação ao projeto pedagógico, ao currículo e, por conseguinte, à ação pedagógica, no campo da organização didática, das metodologias e da avaliação (VALENTIM, 2011).

Os professores, grandes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, têm nesse cenário, a difícil tarefa de reconhecer as especificidades e necessidades educacionais de cada um dos seus alunos. Tratando-se de alunos com deficiência, este desafio pode se tornar ainda maior, em virtude da falta de conhecimento teórico-prático que possa lhes auxiliar nesta tarefa.

Na literatura, encontra-se uma série de estudos que apontam as dificuldades dos professores para desenvolver uma prática pedagógica efetiva junto aos alunos com deficiência no contexto escolar, como o despreparo para receber o aluno deficiente, a falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; DE VITA; SILVA; MORAES, 2004; SANT'ANA, 2005; RIOS; NOVAES, 2009; MAGOGA; BALEOTTI, 2010) e a necessidade de organização física e material adequada (DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004). Todos esses aspectos são importantes e devem ser considerados e estudados, pois de fato têm implicações no trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. No entanto, as expectativas e os sentimentos dos principais envolvidos com a inclusão, entre eles os professores, quase sempre são deixados de lado nas investigações (CINTRA; RODRIGUES; CIASCA, 2009).

Dentre os mais variados estudos para a efetivação de uma educação inclusiva, destaca-se a necessidade de se realizarem investigações que se relacionam com as características pessoais e profissionais de professores, suas atitudes sociais frente à inclusão, o modo como se percebem no domínio das competências profissionais e como operacionalizam seus conhecimentos em sala de aula. Esses dados podem contribuir para a compreensão da participação docente na construção do ensino inclusivo e para a elaboração de programas de orientação e de formação que a favoreçam. (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, no prelo).

Segundo Martini e Del Prete (2002, p.149) para a efetivação de uma prática pedagógica bem sucedida, faz-se necessário também considerar as crenças, os sentimentos, as expectativas “[...] e as habilidades de professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos”. As características do professor e o seu papel têm sido considerados como principais fatores que repercutem sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos na escola e das relações professor-aluno (MARTINI; DEL PRETE, 2002).

Os processos psicológicos alimentam a relação pedagógica e as ações de alunos e professores, sendo importantes preditores dos eventos que ocorrem no processo educativo (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2006).

A dimensão idiossincrática no ensino é percebida na maneira particular como cada professor vê, sente e reage ao desempenho da tarefa educativa. A investigação que se ocupa em estudar as crenças, valores e teorias implícitas dos professores fornece explicações convincentes sobre a influência destes componentes do conhecimento pessoal sobre os julgamentos, decisões e comportamento docente. (HENRIQUE; FREITAS, 2007, p. 1).

O comportamento docente é consistentemente influenciado pelos seus pensamentos. Em virtude disso, não basta apenas estudar o comportamento docente, é necessário compreender as estruturas do pensamento do professor sobre o seu agir profissional. O termo pensamento do professor refere-se à maneira como os professores conhecem, pensam e representam a sua profissão, a realidade educativa e, por conseguinte, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida, como resolvem os problemas inerentes ao ensino (BRAZ, 2007).

“As práticas pedagógicas em sala de aula não estão desvinculadas das concepções que fundamentam o pensar do professor” (OLIVEIRA, 2002, p. 236). Suas representações sobre a educação especial e a deficiência é que irão sustentar sua prática educacional, ainda que algumas vezes o próprio professor não se encontra consciente disso (OLIVEIRA, 2002).

Rego (1998, p. 52) chama a atenção para a necessidade de se conhecer a realidade dos professores, o que inclui compreender suas crenças, pensamento, concepções, hipóteses e princípios explicativos. Os professores possuem idéias e conhecimentos (fundamentados na sua experiência de vida como aluno e profissional) “que, quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas

para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles”.

O percepto formado pelo professor em relação às características físicas, o comportamento e o desempenho do aluno com deficiência física nas atividades escolares podem repercutir tanto positiva quanto negativamente na relação estabelecida entre ele e o aluno. O estudo da percepção do professor refere-se a uma temática importante no contexto da educação inclusiva, uma vez que possibilita refletir sobre o que está por trás das atitudes do professor frente à criança deficiente.

3.2 Relação pais-filhos

Estudiosos apontam que, com o nascimento de um filho com deficiência, há uma ruptura no curso naturalmente desejado de desenvolvimento familiar (OMOTE, no prelo), a deficiência acarreta uma realidade nova para a família (BRUNHARA; PETEAN, 1999) e “[...] a estrutura de funcionamento familiar básico se rompe, os sentimentos e as representações anteriores se deterioram, e instala-se uma crise de identidade grupal” (GLAT, 2004, p. 1). Moura e Valério (2003, p. 49) apontam ainda que, com o nascimento de uma criança com deficiência, a família tem que lidar com pressões internas e pressões externas exercidas por forças sociais, “[...] uma vez que a sociedade tem dificuldade em conviver com as diferenças, sendo este talvez um dos principais conflitos vividos pelas famílias”.

Além das dificuldades concretas e objetivas de criação de um bebê com problemas de desenvolvimento e/ou saúde, a família pode enfrentar muitos outros desafios decorrentes do lugar que as deficiências, os deficientes e suas famílias ocupam na sociedade contemporânea. Os deficientes, assim como outros grupos minoritários, podem sofrer discriminações e exclusões. (OMOTE, no prelo, p.1).

Brunhara e Petean (1999) desenvolveram um estudo com 25 mães com os objetivos de apreender suas reações, sentimentos, explicações e expectativas frente à notícia da deficiência do filho. Os resultados mostraram que as reações das mães foram, num primeiro momento, de tristeza, revolta, choque, resignação, culpa, assim como de busca por ajuda para o filho. Grande parte das mães explicou a causa do problema dos seus filhos tendo como base argumentos não científicos, o

que, de acordo com os autores, leva a supor que a maioria das pessoas tem dificuldade em entender os mecanismos causadores da deficiência. Dessa maneira, os dogmas religiosos ou as crendices populares passadas de geração a geração são mais confortadoras e compreensíveis para elas. O estudo apontou também que a negação foi um dos mecanismos de defesa mais utilizados pelas mães, a fim de encobrir ou minimizar a problemática da criança para conseguirem mais tempo para se reestruturarem. Quanto às expectativas em relação ao futuro da criança, as mães relataram expectativas positivas e negativas. As expectativas positivas referem-se à esperança de um futuro promissor para a criança, crendo no seu desenvolvimento e na sua cura. As expectativas negativas referem-se à descrença em relação ao futuro do filho como promissor e a ansiedade/insegurança relacionadas ao futuro dos mesmos.

Alguns dos padrões reativos mais frequentes da família com o nascimento de uma criança com deficiência são a negação da realidade da deficiência, o enfrentamento realista do problema, a ambivalência em relação à criança ou a rejeição dela, a autocomiseração, os sentimentos de culpa, depressão e vergonha, e padrões de dependência mútua (TELFORD; SAWREY 1988).

As crianças com deficiência podem apresentar impedimentos que interferem no desempenho das atividades por elas realizadas. Diante das dificuldades da criança para realizar atividades cotidianas, pode haver pais que enxerguem de maneira realística o desempenho da criança e outros que podem distorcer a realidade observada, negando ou minimizando a dificuldade apresentada pelo filho. A negação da incapacidade da criança é uma das reações parentais face à deficiência do filho (TELFORD; SAWREY, 1988). Glat e Duque (2003) apontam que a negação é uma atitude compreensível e até mesmo necessária, no entanto, chamam a atenção para as implicações no desenvolvimento da criança caso esta fase seja muito extensa, pois se pode perder um tempo precioso de tratamento precoce.

Outra reação dos pais frente ao filho com deficiência pode ser a de vergonha, sentimento este que se orienta pelo que outras pessoas vão dizer ou pensar (TELFORD; SAWREY, 1988; BUSCAGLIA, 1993). Engloba a expectativa da crítica ou da ridicularização das outras pessoas. Uma das alternativas adotadas pelos pais para evitar a repulsa social é o afastamento da participação social (TELFORD; SAWREY, 1988).

Sá e Rabinovich (2006), em seu estudo acerca da forma com que famílias de baixa renda se reestruturaram após o nascimento de uma criança com deficiência física determinada por Encefalopatia Crônica da Infância, observaram que os pais apresentavam preocupação relacionada ao estigma da deficiência. As falas dos mesmos referiam-se ao constrangimento provocados pelos gestos, olhares, atitudes e palavras dirigidas à criança. Foi também observada tendência por parte dos pais em proteger seu filho do desprezo e da curiosidade das outras pessoas.

A atitude dos pais de proteção da criança do mundo que a rodeia a fim de evitar a exposição do filho, o olhar e os julgamentos das outras pessoas em relação ao mesmo, pode trazer consequências graves para o processo de desenvolvimento e socialização da criança, o qual é fundamental para que esta possa adquirir as regras básicas de vida em sociedade e elaborar a sua própria visão sobre o mundo. “[...] O nível de integração social que uma pessoa com necessidades especiais pode vir a desenvolver dependerá, em grande parte, da disponibilidade de sua família em permitir-lhe participar e usufruir os recursos oferecidos por sua comunidade, apesar das barreiras físicas e sociais” (GLAT; DUQUE, 2003, p. 24).

O contexto escolar é um dos contextos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Na escola, a criança tem a oportunidade de se relacionar com outras crianças e com outros adultos e tem a oportunidade de acesso ao conhecimento. No entanto, a escolarização da criança com deficiência é ainda motivo de preocupação para os pais.

Nobre, Montilha e Temporini (2008) realizaram uma pesquisa com 14 mães de crianças com deficiência visual que teve como um dos objetivos verificar dificuldades da criança no processo de escolarização, segundo a percepção das mães. As principais preocupações das mães relacionavam-se ao fato de que a criança não consiga acompanhar as exigências escolares e que sofram discriminação devido à deficiência.

Outra reação dos pais são os sentimentos ambivalentes em relação aos seus filhos, independente de o filho ter uma deficiência ou não. Os pais amam e aceitam, como também desgostam e rejeitam os seus filhos (TELFORD; SAWREY, 1988). Tratando-se de um filho com deficiência, os sentimentos negativos desta ambivalência se acentuam e isto pode causar sentimentos de culpa por parte dos pais. Diante disso, podem desenvolver atitudes de supersolicitude e superproteção,

com o intuito de compensar ou negar os sentimentos hostis dos quais se envergonham (TELFORD; SAWREY, 1988).

A mãe, ao sentir culpa, pode desenvolver uma relação de dependência mútua com seu filho com deficiência, podendo torná-lo dependente de seus cuidados. A dedicação da mãe nos cuidados com o filho pode fazer com que abdique de outros papéis familiares (OMOTE, no prelo) e dos cuidados consigo mesma. Quando refletimos sobre estas atitudes da mãe ou do pai de supersolicitude e superproteção do filho com deficiência, é indispensável pensar nos efeitos que isso pode trazer para o desenvolvimento da criança e para a aquisição de sua independência na realização das diversas atividades da rotina diária.

De acordo com Glat (2004, p. 2) a família da pessoa com deficiência percorre um caminho marcado por variadas fases cíclicas, abrangendo o “[...] choque inicial da descoberta, a negação do diagnóstico e busca por “curas milagrosas”, o luto e a depressão, até que possam entrar no estágio de aceitação e adaptação”.

A superação do luto e a eventual aceitação da família da situação vivenciada não ocorrem de um modo linear, isto é, mesmo tendo superado o choque inicial, a família pode, durante momentos chaves da vida da criança (quando começar a frequentar a escola, no momento de aprender a falar e andar etc) voltar a vivenciar esse sofrimento psicológico. A família, portanto, passa constantemente por novos ajustes e compensações (GLAT, 1996).

O estudo acerca dos sentimentos, reações e expectativas dos pais frente ao filho com deficiência se faz importante, uma vez que possibilita compreender o comportamento e as atitudes dos mesmos com os seus filhos. Por sua vez, o tipo de relação, assim como as expectativas que os pais mantêm acerca de seus filhos com deficiência podem exercer influência sobre a competência que eles irão apresentar na vida e na escola (COSTA, 2000). É necessário que tanto os profissionais da saúde quanto da educação, desenvolvam o entendimento de que a criança que estão assistindo está inserida numa família e que esta família tem sua história e maneira particular de agir, que devem ser consideradas, entendidas e respeitadas, as quais têm repercussões sobre a criança. De acordo com Omote (2003, p. 17) “a compreensão da natureza dos problemas enfrentados pelas famílias e das características de funcionamento familiar é essencial tanto para a avaliação

completa das possibilidades da criança deficiente quanto para o planejamento de serviços destinados à família”.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mensurar a percepção dos pais e dos professores acerca da capacidade ou incapacidade e independência ou dependência da criança com deficiência física na realização de uma atividade de pintura e colagem e comparar a percepção dos primeiros com a dos segundos.

Verificar a adequação e a validade social do instrumento de avaliação denominado Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem na percepção dos pais e dos professores.

3.4 MÉTODO

3.4.1 Participantes⁹

Foram incluídos no estudo professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do ensino regular e professores do Ensino Especial que tinham alunos com deficiência física inseridos em suas salas de aula com as seguintes características: a) ter idade entre 4 a 9 anos; b) possuir déficit motor em um ou ambos os membros superiores, podendo este estar acompanhado de outros déficits motores em outros segmentos do corpo; c) não apresentar visão subnormal, cegueira e/ou surdez; e d) não apresentar deficiência intelectual grave.

Foram incluídos também os responsáveis pelas crianças com deficiência física, podendo estes ser o pai ou a mãe delas. Foi dada prioridade para o pai ou a mãe que estava envolvido nos cuidados da criança na maior parte do dia, e acompanhasse as atividades de rotina diária na qual a criança estava inserida, como acompanhamento em terapias e consulta médica e no desempenho escolar da criança na escola. Caso os pais considerassem que havia envolvimento igualitário

⁹ O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP/Marília – SP sob o protocolo de número 0125/2011.

no acompanhamento da criança, foi selecionado como participante aquele que tinha maior disponibilidade de horário para participar da pesquisa.

Primeiramente foi necessário selecionar as crianças com deficiência física que apresentavam as características descritas acima, para na sequência entrar em contato com os professores e responsáveis por elas para convidá-los para participar do estudo.

Para a seleção das crianças, foi encaminhado um ofício ao Coordenador de Pesquisa e ao Conselho Deliberativo do Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES)¹⁰, de Marília-SP, com o objetivo de solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa no centro. Obtida a autorização do CEES, foi solicitada a lista das crianças com deficiência física que estavam em atendimento nas áreas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia. Foram coletadas informações acerca dessas crianças através dos seus prontuários, utilizando a *Ficha de Caracterização das Crianças com Deficiência Física* (APÊNDICE O). Algumas informações (nome da escola, ano escolar, nome do professor ou professores) constantes na ficha de caracterização foram confirmadas com o responsável pela criança, a fim de verificar a atualidade das informações contidas no prontuário. Informações requeridas na ficha de caracterização que não constavam no prontuário foram consultadas junto aos profissionais que prestavam assistência a criança.

Foram selecionadas treze crianças que contemplavam as características estabelecidas.

No quadro 9, apresentam-se algumas informações referentes à caracterização das crianças quanto ao gênero, idade, diagnóstico clínico, ano escolar, modalidade de ensino (ensino regular ou ensino especial) em que estavam inseridas e tipo de escola que frequentavam (pública ou particular).

¹⁰ O CEES é Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília, para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Quadro 9- Caracterização das crianças com deficiência física.

Criança	Gênero	Idade em anos	Diagnóstico Clínico	Ano escolar	Ensino Regular ou Ensino Especial	Escola pública ou particular
C1	Masculino	4	PC hemiplégico	Infantil I	Ensino regular	Pública
C2	Feminino	4	PC diplégico	Infantil I	Ensino regular	Pública
C3	Masculino	5	PC diplégico	Infantil II	Ensino regular	Pública
C4	Masculino	5	PC	1º ano	Ensino regular	Pública
C5	Masculino	7	Hidrocefalia	3º ano	Ensino regular	Pública
C6	Masculino	8	Síndrome de Holt Oram	1º ano	Ensino regular	Pública
C7	Feminino	8	PC atáxica	2º ano	Ensino regular	Particular
C8	Masculino	8	Paralisia Braquial Obstétrica	3º ano	Ensino regular	Pública
C9	Masculino	9	PC diplégico	Sala Especial	Ensino especial	Pública
C10	Masculino	9	PC diplégico	3º ano	Ensino regular	Pública
C11	Feminino	9	PC atáxica	3º ano	Ensino regular	Pública
C12	Masculino	9	PC quadriplégica	4º ano	Ensino regular	Pública
C13	Feminino	9	PC quadriplégica	3º ano	Ensino regular	Pública

Legenda: Na coluna 4 “PC” – paralisia cerebral.

Quatro crianças eram do gênero feminino e nove eram do gênero masculino.

Com relação à idade, duas crianças tinham quatro anos, duas crianças tinham 5 anos, uma criança tinha 7 anos, três crianças tinham oito anos e cinco crianças tinham nove anos de idade.

Os diagnósticos das crianças foram bastante heterogêneos. Dez apresentavam paralisia cerebral, sendo quadro diplégica, duas quadriplégicas, duas atáxicas, uma hemiplégica e uma sem classificação topográfica. Entre as três crianças restantes, havia uma com diagnóstico de paralisia braquial obstétrica, uma de hidrocefalia e uma com Síndrome de Holt Oram.

Quanto à escolaridade e idade cronológica, observa-se que duas crianças (C1 e C2) estavam inseridas no Infantil I tendo elas quatro anos de idade; uma criança (C3) estava inserida no Infantil II tendo ela cinco anos de idade; duas crianças (C4 e C6) estavam inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que a criança C4 tinha cinco anos e a criança C6 tinha 8 anos de idade; uma criança (C7) estava inserida no segundo ano do Ensino Fundamental tendo ela oito anos de idade; cinco crianças (C5, C8, C10, C11 e C13) estavam inseridas no terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo que a criança C5 tinha sete anos de idade, a criança C8 tinha oito anos de idade e as crianças C10, C11, C13 tinham 9 anos de idade; uma criança (C12) estava inserida no quarto ano do Ensino

Fundamental tendo ela 9 anos de idade; uma criança (C9) estava inserida na sala especial tendo ela 9 anos de idade.

De acordo com a legislação educacional vigente, sete crianças (C1, C2, C3, C4, C5, C8, C12) estavam matriculadas nos anos escolares esperados para as idades.

Com relação à modalidade de ensino em que as crianças estavam inseridas, a maioria estava matriculada no ensino regular, exceto a criança C9, que estava matriculada no ensino especial.

A respeito do tipo de escola que as crianças frequentavam, a maioria frequentava escolas da rede pública de ensino, exceto a criança C7 que frequentava uma escola particular.

Após ter finalizado o processo de seleção das crianças, foi estabelecido contato com os responsáveis por elas, podendo estes ser o pai ou a mãe, a fim de esclarecer o intuito da pesquisa, fornecer informações referentes à sua participação e convidá-los para participar. Após esses esclarecimentos e o aceite de participação na pesquisa, foi solicitada, ainda nesse primeiro contato, a autorização para a realização da filmagem do (a) seu (sua) filho (a) realizando uma atividade de pintura e colagem no local em que recebiam atendimento (CEES). Os procedimentos relativos à filmagem foram devidamente esclarecidos aos responsáveis pela criança. Os treze responsáveis contatados, sendo todas mães da criança, aceitaram participar da pesquisa e assinaram a Carta de Autorização para a Realização da Filmagem da Criança e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na sequência, foi estabelecido contato com os professores das crianças selecionadas¹¹. Primeiramente foi solicitada a autorização junto a Secretaria Municipal de Educação e junto a Diretoria de Ensino do Município de Marília para realização da pesquisa nas escolas nas quais as crianças estavam inseridas. Obtida a autorização, foi solicitada a anuência da direção de cada unidade escolar para a realização da coleta de dados junto ao professor na escola. Por fim, foi estabelecido contato com os professores a fim de esclarecer o intuito da pesquisa, fornecer informações referentes à sua participação e convidá-los para participar. Os treze

¹¹ Para que seja possível verificar a relação entre a avaliação realizada pelos pais e pelos professores era necessário que os dois aceitassem participar da pesquisa. Como os responsáveis pelas crianças foram contatados primeiro, caso eles aceitassem participar e o professor não, a estudante se propôs a realizar o trabalho apenas com o responsável pela criança, no entanto, a coleta realizada não seria incluída no estudo.

professores contatados, sendo todos do gênero feminino, aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale apontar, que os professores selecionados para participar do estudo 2 não são os mesmos que participaram do estudo 1.

3.4.1.1 Caracterização dos participantes

Para a coleta de dados de caracterização dos participantes utilizou-se a Ficha de Caracterização dos Pais (APÊNDICE P) e a Ficha de Caracterização dos Professores (APÊNDICE Q). Essas informações foram coletadas no primeiro contato estabelecido com os mesmos, após o esclarecimento dos objetivos do estudo e o aceite de participação.

Primeiramente será apresentada a caracterização das mães e na sequência a caracterização das professoras.

3.4.1.1.1 Caracterização das mães

No quadro 10, apresenta-se a caracterização das mães quanto à idade, estado civil, escolaridade, ocupação e posição do (a) filho (a) na prole.

Quadro 10- Caracterização das mães.

Mãe	Idade em anos	Estado Civil	Escolaridade	Ocupação	Posição do (a) filho (a) na prole
M1	28	Casada	EM incompleto (até 2ºc)	Auxiliar de produção	Único
M2	32	Casada	EF completo	Dona de casa	Segundo (de 2)
M3	26	Casada	EM completo	Auxiliar de serviço geral	Único
M4	25	Casada	EM incompleto (até 1ºc)	Dona de casa	Único
M5	40	Casada	EM incompleto (até 2ºc)	Comerciante	Segundo (de 2)
M6	28	Amasiada	EM completo	Dona de Casa	Terceiro (de 3)
M7	36	Solteira	ES completo	Professora	Único
M8	42	Casada	EF incompleto (4ªs)	Auxiliar de Limpeza	Segundo (de 2)
M9	30	Divorciada	EM completo	Comerciante	Primeiro (de 3)
M10	35	Amasiada	EF incompleto (até 1ªs)	Dona de Casa	Primeiro (de 2)
M11	42	Casada	ES completo	Dona de Casa	Terceiro (de 3)
M12	28	Solteira	EM completo	Diarista	Único
M13	28	Amasiada	EM incompleto (até 2ºc)	Auxiliar de creche	Único

Legenda: Na coluna 4 "Escolaridade"- EF (Ensino Fundamental); EM (Ensino Médio); ES (Ensino superior); c (colegial); s (série).

Todos os responsáveis pelas crianças participantes do estudo eram mães.

Com relação à idade, a faixa etária das mães variou de 25 a 42 anos de idade.

Quanto ao estado civil, havia sete mães casadas, três mães amasiadas, duas mães solteiras e uma mãe divorciada.

No que se refere ao grau de escolaridade, uma mãe tinha ensino fundamental completo, duas mães tinham ensino fundamental incompleto, quatro mães tinham ensino médio completo, quatro mães tinham ensino médio incompleto e duas mães tinham ensino superior completo.

Quanto ao exercício de uma atividade ocupacional, cinco mães eram donas de casa e oito mães realizavam um trabalho fora do lar e remunerado.

E por fim, com relação ao número de filhos, seis mães apresentavam um único filho e sete mães apresentavam mais de um filho. Das sete mães que apresentavam mais de um filho, duas (M9 e M10) o filho com deficiência era o primeiro da prole e cinco (M2, M5, M6, M8 e M11) os filhos com deficiência eram os últimos da prole.

3.4.1.1.2 Caracterização das professoras

No quadro 11, apresenta-se à caracterização das professoras quanto à idade, formação, disciplina cursada e/ou informação sobre a Educação Especial (EE) e/ou Educação Inclusiva (EI), especialização, habilitação ou curso na área da EE, tempo de experiência como docente, tempo em que está dando aula para a criança, modalidade de ensino em que atuava no ano da coleta de dados ou já atuou e se já havia ministrado aula para outras crianças com deficiência.

Quadro 11- Caracterização das professoras.

Prof	Idade em anos	Formação	Disciplina/Informação sobre EE e/ou EI	Especialização/Habilitação /Cursos na área da EE	Tempo de experiência como docente (em anos)	Tempo de aula para a criança	Modalidade de ensino em que atua ou já atuou	Já deu aula para aluno com def.? Qual def.?
P1	29	Pedagogia	Não	Sim. Curso oferecido pela Secretaria da Educação.	7	Primeiro ano	Atua: EI Atuou: EI e EF	Não
P2	35	Pedagogia	Não	Não	10	Primeiro ano	Atua: EI Atuou: EI, EF e EM	Não
P3	47	Pedagogia	Não	Sim. Curso oferecido pela Secretaria da Educação.	16	Primeiro ano	Atua: EI Atuou: EI e EF	Sim. Hidrocefalia. Autismo.
P4	38	Pedagogia (à distância) e Magistério.	Sim	Não	14	Primeiro ano	Atua/Atuou: EF	Não
P5	37	Pedagogia	Não	Não	14	Primeiro ano	Atua/Atuou: EF	Sim. Síndrome de Down.
P6	44	Pedagogia e Direito.	Não	Sim. Habilitação em DF.	25	Primeiro ano	Atua: APAE e EF Atuou: Faculdade, EJA, EE	Sim. DF. DI.
P7	37	Pedagogia	Sim	Não	15	Primeiro ano	Atua: EF Atuou: EF e EM	Não
P8	52	Pedagogia	Não	Sim. Habilitação em DA.	18	Primeiro ano	Atua: EF Atuou: EF e EE	Sim. DF. DA.
P9	39	Pedagogia	Sim	Sim. Habilitação em DF.	13	Primeiro ano	Atua: EE Atuou: EI, EF e EE	Sim. DV. DF.
P10	31	Pedagogia	Não	Não	4	Primeiro ano	Atua/Atuou: EF	Não.
P11	48	Magistério e não concluiu a Pedagogia.	Sim	Sim. Curso de Libras.	Aproximadamente 15	Primeiro ano	Atua: EF Atuou: EI e EF	Sim. Criança sem diagnóstico fechado.
P12	35	Pedagogia	Sim	Não	15	Primeiro ano	Atua: EF Atuou: EI e EF	Sim. DV e DA.
P13	53	Pedagogia	Não	Sim. Habilitação em DA.	23	Segundo ano	Atua: EF Atuou: EI e EF	Sim. DA.

Legenda: Na coluna 1 "prof" – professoras; Na coluna 5 "Especialização/Habilitação/Cursos na área da EE" - DF (deficiência física); DA (deficiência auditiva); Na coluna 8 "Modalidade de ensino em que atua ou já atuou" – EI (Educação Infantil); EF (Ensino Fundamental); EM (Ensino Médio); EJA (Educação de Jovens e Adultos); EE (Educação Especial); Na coluna 9 "Já deu aula para aluno com def.?Qual def.?"- def. (deficiência); DI (deficiência intelectual); DV (deficiência visual).

Todos os professores das crianças selecionadas eram do gênero feminino, com idades variando entre 29 a 53 anos.

Doze professoras apresentam formação em pedagogia, exceto a professora P11 que possui formação em magistério e não concluiu a graduação em pedagogia.

Das treze professoras, apenas cinco professoras (P4, P7, P9, P11, P12) tiveram na graduação disciplinas ou informações que abordaram aspectos relacionados à EE e/ou EI. Cinco professoras (P1, P3, P6, P8, P13) que não tiveram tal formação na graduação buscaram aperfeiçoar-se através de cursos ou habilitações. Três professoras (P2, P5, P10), além de não apresentarem uma formação complementar, relataram não ter na graduação disciplina ou informação sobre a EE e/ou EI.

O tempo de experiência como docente variou de 4 a 25 anos.

Com relação ao tempo em que as professoras estavam ministrando aula para essas crianças (C1 a C13), a maioria informou ser o ano de coleta de dados o primeiro, exceto a professora P13 que informou estar há mais de um ano dando aula para a criança.

No que se refere às modalidade de ensino em que as professoras atuam ou já atuaram, a maioria das professoras (dez professoras) já atuou em mais de uma modalidade de ensino além daquela em que atuavam no ano da coleta de dados. Destaca-se que as professoras P6 e P9 são as únicas que no ano da coleta de dados estavam atuando na área da Educação Especial e já haviam atuado anteriormente nessa área. A professora P6, além de dar aula no ensino regular para alunos do ensino fundamental (a criança C6 estava inserida no ensino regular do ensino fundamental), lecionava também na APAE. A professora P9 era professora de uma sala especial para alunos com DF. Vale apontar que a professora P8 no ano da coleta de dados não estava atuando na área da Educação Especial, mas relatou ter atuado anteriormente nessa modalidade de ensino.

Quanto à experiência docente com aluno com deficiência, oito das treze professoras tinham experiência docente com alunos com necessidades especiais (P3, P5, P6, P8, P9, P11, P12 e P13). As deficiências variaram amplamente: autismo, hidrocefalia, Síndrome de Down, DF, DI, DA, e DV.

3.4.2 Local de coleta de dados

A coleta de dados junto aos pais foi realizada no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. A coleta junto aos professores foi realizada na própria escola em que a criança estava inserida.

3.4.3 Material

Os materiais utilizados para a realização desse estudo foram:

- A Ficha de Caracterização das Crianças com Deficiência Física (APÊNDICE O) tem como finalidade coletar dados referentes ao nome da criança, idade, gênero, diagnóstico clínico, nome da escola, ano escolar, nome do professor ou professores, entre outros.
- A Ficha de Caracterização dos Pais (APÊNDICE P) tem como finalidade coletar dados referentes ao nome, gênero, data de nascimento, estado civil, ocupação, entre outros.
- A Ficha de Caracterização dos Professores (APÊNDICE Q) tem como finalidade coletar dados referentes ao nome, gênero, formação, tempo de experiência, modalidade de ensino em que atua ou já atuou, entre outros.
- *Ficha de informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem (APÊNDICE G).* Esta ficha coleta informações junto aos pais e/ou professores sobre a locomoção, os materiais escolares e recursos adaptados utilizados pela criança em sala de aula, para verificar a necessidade de adequação/adaptação dos materiais que são oferecidos para a criança realizar a atividade, a fim de oferecer condições semelhantes a que a criança vivencia na escola.
- *O Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem (APÊNDICE L),* doravante referido por Protocolo de Observação. Este instrumento é composto por 20 itens, distribuídos em duas seções. A Seção 1 contém 13 itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade; a Seção 2 contém 7 itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade. As habilidades motoras pontuam a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no

ambiente e as habilidades de processo pontuam a qualidade do desempenho nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

Em cada item do Protocolo de Observação, há duas colunas, coluna 1 e coluna 2, contendo alternativas de respostas. A coluna 1 tem quatro alternativas de respostas referentes a capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade: *capaz sem dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade*, *capaz com muita dificuldade* e *incapaz*. A coluna 2 tem quatro alternativas de respostas referentes a independência ou dependência da criança na execução da atividade: *não precisa de ajuda*, *precisa de pouca ajuda*, *precisa de muita ajuda* e *a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança*. As alternativas de respostas são as mesmas para todos os itens do Protocolo de Observação.

- O roteiro de entrevista estruturado referente à *Análise do Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem pelos pais e professores (APÊNDICE R)*, doravante referido por Análise do Protocolo de Observação. Esse roteiro é composto por sete questões, com os seguintes objetivos: 1) verificar o grau de facilidade ou dificuldade que as participantes tiveram para preencher o Protocolo de Observação; 2) verificar se as participantes tiveram alguma dificuldade e qual foi essa dificuldade para preencher o Protocolo de Observação; 3) verificar se teve algum item que as participantes consideraram de difícil compreensão e o porquê disto; 4) verificar a opinião das participantes quanto à oportunidade de observar, avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preencher o Protocolo de Observação; 5) verificar se o Protocolo de Observação ajudou na avaliação e na identificação das habilidades e/ou dificuldades da criança; 6) identificar se as participantes notaram alguma (s) habilidade (s) e/ou dificuldade (s) que no dia-a-dia não haviam observado; e 7) verificar se as participantes tinham alguma observação ou sugestão para modificar o Protocolo de Observação.

- Foi utilizada uma filmadora digital para filmagem do desempenho da criança realizando a atividade de pintura e colagem.

3.4.4 Procedimentos

3.4.4.1 Procedimentos de filmagem

No primeiro contato com as mães das crianças, foram desenvolvidas as seguintes atividades: a) foram fornecidas todas as informações pertinentes ao projeto, como objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e sobre como se daria a sua participação; b) foi realizado o preenchimento da Ficha de Caracterização dos Pais (APÊNDICE P); c) foi agendada a data e o horário em que seria realizada a filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem; e d) foi preenchida a *Ficha de Informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* (APÊNDICE G). Quando a mãe da criança não soube fornecer todas ou algumas informações a respeito dos materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança, essas informações foram coletadas com as professoras. Com base nas informações coletadas através dessa ficha (APÊNDICE G), o avaliador realizou as adequações/adaptações dos materiais que foram oferecidos para as crianças realizarem a atividade. No quadro 12, estão identificadas as crianças, os materiais que foram adequados/adaptados, os dispositivos utilizados para locomoção e os recursos extras que foram oferecidos para elas.

Quadro 12- Adequações/Adaptações dos materiais para a realização da atividade.

Crianças	Adequação/Adaptação dos materiais	Dispositivos para locomoção	recursos extras oferecidos
C3	-----	Cadeira de rodas	-----
C4	-----	Cadeira de rodas	-----
C9	Lápis de cor engrossado com EVA. Folha de execução da atividade fixada na mesa com durex.	Cadeira de rodas	-----
C10	Lápis de cor engrossado com EVA.	-----	-----
C11	Lápis de cor jumbo.	-----	-----
C12	Lápis de cor, giz de cera e peças utilizadas na colagem foram engrossados com EVA.	Cadeira de rodas	-----
C13	Lápis de cor engrossado com EVA.	Cadeira de rodas	Plano inclinado

Para as demais crianças, as mães e as professoras não assinalaram a necessidade de realizar adequações/adaptações nos materiais escolares e/ou oferecer recursos extras para a realização da atividade.

Todos os procedimentos descritos no estudo 1 para aplicação das atividades de pintura e colagem e para a realização da filmagem foram empregados. As filmagens foram realizadas no CEES nos dias e horários previamente agendados com as mães.

Para a organização da sala e dos materiais que foram disponibilizados para as crianças, seguiu-se a *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem* (APÊNDICE F). Para cada criança foi lida a história e proposta a atividade adequada para a sua idade. O *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas às crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H) foi utilizado para fornecer as instruções às crianças quanto ao modo que deveriam executar a atividade.

As filmagens realizadas contemplam a contação da história, as instruções fornecidas pelo avaliador à criança antes de iniciar a atividade e a realização da atividade pela criança até o momento em que esta foi finalizada.

Foi verificada a adequação de cada uma das filmagens realizadas, bem como foram feitas as suas edições, conforme descrito no estudo 1. Para a edição das filmagens utilizou-se o Windows Live Movie Maker.

Das treze filmagens realizadas, apenas uma foi considerada inadequada, ou seja, através da observação da filmagem não foi possível preencher todos os itens do instrumento. A filmagem da criança C2 foi eliminada e refeita, atendendo os critérios.

No quadro 13 encontra-se descrito o tempo de duração das filmagens realizadas das crianças (o tempo de duração apresentado é referente às filmagens após a edição).

Quadro 13- Tempo de duração das filmagens das crianças.

Criança	Tempo de duração das filmagens
C1	24 minutos 18 segundos
C2	36 minutos 47 segundos
C3	46 minutos 24 segundos
C4	40 minutos 15 segundos
C5	28 minutos 53 segundos
C6	31 minutos 50 segundos
C7	34 minutos 24 segundos
C8	30 minutos 45 segundos
C9	43 minutos 48 segundos
C10	28 minutos 38 segundos
C11	19 minutos 42 segundos
C12	45 minutos 30 segundos
C13	49 minutos 05 segundos

Concluídos os procedimentos supracitados o material necessário para coleta de dados junto às mães e as professoras estava confeccionado.

3.4.4.2 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro contato com as mães e com as professoras, conforme já apontado, foi realizado o preenchimento da Ficha de Caracterização dos Pais (APÊNDICE P) e da Ficha de Caracterização dos Professores (APÊNDICE Q), respectivamente. As respostas dos participantes foram gravadas em áudio a fim de garantir que nenhuma informação fosse perdida. Além disso, foi preenchida a *Ficha de Informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem* (APÊNDICE G), conforme explicitado no item 3.4.4.1.

Após a produção da filmagem, descrita no item 3.4.4.1., foram agendados separadamente com as mães e as professoras a data e horário em que seria realizada a análise da filmagem e o preenchimento do Protocolo de Observação.

O avaliador esclareceu que, conforme elas fossem assistindo a filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem, deveriam ir preenchendo o Protocolo de Observação. Foi assinalado às participantes que o instrumento é dividido em duas partes (seção 1 e seção 2) e explicado o que cada parte avalia. Foi

ênfatizado que na seção 1 de habilidades motoras devem ser avaliadas apenas as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador; as ajudas verbais não devem ser pontuadas. Já na seção 2 de habilidades de processo, as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador não devem ser consideradas; apenas as ajudas verbais devem ser avaliadas.

Foram lidos os enunciados de cada um dos itens e explicado o que deveria ser observado em cada um deles. Seguiu-se rigorosamente o *Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item* (APÊNDICE N) descrito no estudo 1.

Foram apresentadas as alternativas de resposta da coluna 1 e coluna 2 e o significado de cada uma delas. As participantes foram instruídas a assinalar uma alternativa de resposta da coluna 1 e da coluna 2 em cada um dos itens.

Finalizada as instruções, o avaliador sanou eventuais dúvidas das participantes em relação ao Protocolo de Observação e a execução da tarefa. Para que as mães e as professoras preenchessem os itens do Protocolo de Observação o avaliador pausou a filmagem e voltou cenas da filmagem quando solicitado.

Completado o preenchimento do Protocolo de Observação, foi realizada entrevista estruturada referente à *Análise do Protocolo de Observação*. As respostas das participantes foram gravadas em áudio.

3.4.4.3 Procedimentos de análise dos dados

As respostas dos participantes obtidas através da Ficha de Caracterização dos Pais e da Ficha de Caracterização dos Professores foram transcritas e analisadas qualitativamente. As respostas das professoras a questão de número onze da Ficha de Caracterização dos Professores foram lidas repetidas vezes, e através da leitura das falas foram delineadas nove categorias.

Os dados obtidos com o preenchimento do Protocolo de Observação pelas mães e professoras foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Foram aplicados os procedimentos descritos no estudo 1, nas páginas 67 e 68, referente à análise dos dados obtidos com o instrumento.

Na comparação dos escores obtidos de percepção das mães e das professoras acerca do desempenho da criança, foi usado o teste de Wilcoxon. Para

verificar a eventual associação entre diferentes partes que compõem a avaliação, foram calculados os coeficientes de Correlação de Spearman.

Foi realizada também uma análise individual de algumas avaliações realizadas pelas participantes, relacionando a pontuação atribuída ao diagnóstico clínico da criança e as informações obtidas no prontuário.

As respostas obtidas com a entrevista referente à *Análise do Protocolo de Observação* foram transcritas e analisadas qualitativamente. As respostas das professoras e das mães a questão de número quatro foram lidas repetidas vezes, e através da leitura das falas foram delineadas sete categorias com base na fala das professoras e seis categorias com base na fala das mães.

3.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É apresentado inicialmente o perfil das participantes da pesquisa. Na sequência, são apresentados os escores calculados de percepção das mães e professoras acerca do desempenho das crianças e os resultados provenientes do teste de Wilcoxon e do coeficiente de Correlação de Spearman. Em seguida, são apresentados os resultados obtidos por meio da análise individual de algumas avaliações realizadas pelas participantes. Por último, são apresentados os resultados referentes à *Análise do Protocolo de Observação*.

3.5.1 Perfil das participantes

A seguir, algumas informações coletadas através da Ficha de Caracterização dos Pais e da Ficha de Caracterização dos Professores acerca do perfil das participantes serão exploradas e discutidas.

3.5.1.1 Perfil das mães

O critério de inclusão dos participantes do estudo consentia a participação da mãe ou do pai da criança com deficiência física, no entanto, dava-se prioridade para aquele que estava envolvido nos cuidados da criança na maior parte do dia. Conforme observado no item 3.4.1, todos os responsáveis pelas crianças participantes do estudo eram mães. Na literatura, encontram-se estudos que

corroboram esses dados, os quais indicam que o gênero dos cuidadores é predominantemente feminino. Em relação ao grau de parentesco do cuidador, há predominância de mães (ALMEIDA; SAMPAIO, 2007; OLIVEIRA; PEREIRA; FREITAS, 2010; ROSA; VIEIRA; CAVALHEIRO, 2011; ARAÚJO; LIMA, 2011).

A literatura evidencia que a mulher é a principal responsável por exercer o papel de cuidadora, independente do tipo de patologia da pessoa que recebe cuidados e do grau de parentesco do cuidador (GARRIDO; ALMEIDA, 1999; GONÇALVES, et al., 2006; AMENDOLA; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2008).

Com relação aos motivos que levam a figura materna a assumir predominantemente os cuidados da criança, os achados do estudo de Castro e Piccinini (2004) auxiliam nessa reflexão. O estudo teve como escopo investigar os sentimentos de mães de crianças sem e com doença crônica com relação à sua experiência da maternidade. Os dados apontaram que algumas mães, em especial as do grupo com doença crônica, eram basicamente as únicas envolvidas no cuidado dos seus filhos. Os autores consideram que isso possivelmente acontece em decorrência de uma recusa implícita das mães à ajuda de outras pessoas, por se avaliarem como as únicas responsáveis da criança doente. O estudo aponta também que deixar a criança sob cuidados de outra pessoa que pode não cuidar tão bem quanto ela constitui-se como um dos receios das mães de criança doentes. As mães do grupo de crianças sem doença crônica pareciam não se esquivar tão intensamente de situações que envolviam separação dos seus filhos quanto mães do grupo de crianças com doença crônica. Estas viviam muito próximas de suas crianças e evitavam ao máximo separar-se delas. A situação de separação desencadeava nessas mães sentimentos de preocupação e medo implícito de perda de seu filho.

Quanto ao estado civil das mães, pode-se observar que há prevalência de mulheres que se encontram acompanhada por seus parceiros. Este resultado é similar ao evidenciado por alguns estudos que apontam o predomínio de cuidadores casados (ROIG; ABENGÓZAR; SERRA, 1998; GONÇALVES, et al. 2006; AMENDOLA; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2008; ROSA; VIEIRA, CAVALHEIRO, 2011; BRACCIALLI, et al., 2012).

Verificou-se também, que a escolaridade das mães era bastante heterogênea. Esse dado é importante, pois permite analisar a adequação da

linguagem utilizada no instrumento de coleta de dados e da exequibilidade das tarefas atribuídas para mães com diferentes grau de escolaridade.

Quanto ao exercício de uma atividade ocupacional, observou-se que há um predomínio de mães que conciliam a atividade de cuidado da criança com o trabalho, apesar dessa diferença não ser tão relevante (cinco mães eram dona de casa e oito mães realizavam um trabalho fora do lar e remunerado). Possivelmente estas atividades eram exercidas no horário contraturno do que levavam as crianças nos atendimentos recebidos na instituição em que foi realizada a coleta de dados. Provavelmente também tais atividades eram exercidas no horário no qual as crianças estavam nas escolas.

Por fim, com relação ao número de filhos, verificou-se que seis mães apresentavam um único filho e sete mães apresentavam mais de um filho. Das sete mães que apresentavam mais de um filho, duas (M9 e M10) o filho com deficiência era o primeiro da prole e cinco (M2, M5, M6, M8 e M11) os filhos com deficiência eram os últimos da prole.

Talvez seja possível supor que a maioria das mães (onze) optou por ter um único filho após o primeiro ter nascido com deficiência ou optou por não ter mais filho após o último ter nascido com deficiência. Pode-se sugerir que isso se deve a vivência e ao entendimento da mãe e da família de que a criança com deficiência precisa de cuidados especiais, o que demanda atenção, carinho, dedicação, tempo e recursos financeiros, e em virtude desses cuidados requeridos pela criança optem por não ter mais filhos. Isso não significa que todas as famílias reagem e se organizam dessa maneira ao ter um filho com deficiência, cada família apresenta uma dinâmica própria e características particulares que influenciam na maneira como lidam frente a situações diversas.

O estudo desenvolvido por Sigaud e Reis (1999) teve como objetivo compreender a representação social da mãe acerca da criança com Síndrome de Down. Os autores, ao apresentar algumas informações sobre as mães das crianças com Síndrome de Down, trouxeram a informação em relação à posição que a criança ocupa na prole. Verificou-se que a criança era o último (em 5 famílias) ou único filho (em 2 famílias) da prole em sete das nove famílias participantes. Os autores apontam que este dado é “bastante significativo, à medida que reflete o desejo dos pais não repetir tal experiência” (SIGAUD; REIS, 1999, p.151). Esses dados apresentados corroboram os deste estudo.

3.5.1.2 Perfil das professoras

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica do Professor, o número de professores da Educação Básica por gênero, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação em 2009, é de 365.395 do gênero masculino e 1.612.583 do gênero feminino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2009), o que demonstra haver o predomínio de mulheres na educação básica. No estudo, todos os professores das crianças selecionadas eram do gênero feminino.

O gênero dos professores é uma das variáveis que podem estar relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão. De maneira geral, estudos sugerem que os professores do gênero feminino são mais propensos a ter atitudes sociais mais favoráveis frente à inclusão (OMOTE, et al., 2005).

Verificou-se que das treze professoras, apenas cinco professoras (P4, P7, P9, P11, P12) tiveram na graduação disciplinas ou informações que abordaram aspectos relacionados à EE e/ou EI. Cinco professoras (P1, P3, P6, P8, P13) que não tiveram tal formação na graduação buscaram aperfeiçoar-se através de cursos ou habilitações, possivelmente em decorrência da necessidade sentida por elas em suprir uma lacuna existente em sua formação para trabalhar com os alunos com deficiência. Três professoras (P2, P5, P10), além de não apresentarem uma formação complementar, relataram não ter na graduação disciplina ou informação sobre a EE e/ou EI. Este pode ser considerado um dado preocupante, uma vez que os professores devem promover um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência. A falta de uma formação adequada pode afetar ou dificultar o cumprimento dessa tarefa.

Algumas vezes a falta de informação e preparo pode impedir que o professor desenvolva “uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

Analisando as repostas das professoras P2, P5 e P10 a questão de número onze da Ficha de Caracterização dos Professores¹², verificou-se que a professora P5 não relatou ter dificuldade para a efetivação da prática pedagógica

¹² As respostas das professoras a questão de número 11 da Ficha de Caracterização dos Professores serão apresentadas ainda nesse item. Essa questão tinha como objetivo identificar os desafios para a efetivação da prática pedagógica junto aos alunos com deficiência física, segundo a percepção das professoras.

junto ao aluno C5, pois de acordo com ela a criança vai muito bem na escola. As dificuldades apontadas pela professora P10 para efetivação da prática pedagógica junto ao aluno não são decorrentes da falta de uma formação adequada, sendo elas, dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência do número de alunos na sala de aula e a falta de laudo médico. Já a professora P2 relatou que tinha dificuldade em aceitar a criança C2, entre os motivos, citou o medo de não dar conta e de prejudicar a criança. Talvez, nesse caso, a falta de informação e preparo da professora pode ter sido um dificultador para a efetivação da prática pedagógica junto ao aluno. Omote et al. (2005) assinalam que, de maneira geral, os professores não receberam formação especializada para atuar junto aos alunos com deficiência, e chamam atenção para a importância de a capacitação dos professores incluir uma nova visão de ensino e aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão, além de abarcar a capacitação para a utilização de uma ampla variedade de recurso e para a compreensão das necessidades e características do aluno com deficiência.

No que se refere ao tempo em que as professoras estavam ministrando aula para essas crianças (C1 a C13), a maioria informou ser o ano de coleta de dados o primeiro, exceto a professora P13 que informou estar há mais de um ano dando aula para a criança. O fato de a professora P13 estar há mais de um ano dando aula para a criança aparentemente não minimizou os desafios sentidos para a efetivação de sua prática pedagógica. Esta professora ao responder a questão 11 da Ficha de Caracterização informou que ainda sente dificuldade para identificar se a maneira que está trabalhando com a criança está certa, se está contribuindo para que a criança avance, se desenvolva e aprenda.

Quanto à experiência docente com aluno com deficiência, observou-se que oito das treze professoras tinham experiência docente com alunos com necessidades especiais (P3, P5, P6, P8, P9, P11, P12 e P13). Segundo Omote, Fonseca-Janes e Vieira (no prelo) as pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à inclusão revelam resultados contraditórios no que se refere a variável experiência prévia do professor com o aluno com deficiência. De um lado há estudos que apontam que as experiências prévias de professores com alunos com deficiência são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão, e de outro há estudos que assinalam que em algumas situações, a experiência prévia com alunos com deficiência pode gerar atitudes negativas.

A questão de número onze da Ficha de Caracterização dos Professores (APÊNDICE Q) tinha como objetivo identificar os desafios para a efetivação da prática pedagógica junto aos alunos com deficiência física, segundo a percepção das professoras. Através da leitura das falas das professoras foram delineadas 9 categorias que indicam: 1) iniciativa da professora em buscar informações sobre a criança com DF; 2) falta de recursos materiais ou de apoio profissional; 3) dificuldade da professora em lidar com as características do quadro clínico da criança; 4) dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência de falha na sua formação profissional; 5) dificuldade em reconhecer/identificar o potencial de aprendizado da criança; 6) dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência do número de alunos na sala de aula; 7) dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência da falta de laudo médico; 8) dificuldade da professora em aceitação; e 9) não haver dificuldades para a efetivação da prática pedagógica junto ao aluno com DF.

Na categoria 1, relativa à *iniciativa da professora em buscar informações sobre a criança com DF*, foram enquadradas as falas de duas professoras (P11 e P12)¹³.

[...] A gente vai pesquisando... vai meio que buscando. (P11).

[...] Tive que buscar recursos através de livros, internet. (P12).

As iniciativas relatadas pelas professoras pela busca de conhecimento evidenciam uma preocupação delas em ter embasamento e informações que as auxiliem no trabalho desenvolvido com os seus alunos. Se essa busca é realizada sem a devida orientação, podem ter acesso a referências não tão confiáveis e obter conhecimentos e informações de qualidade questionável.

Na categoria 2, que corresponde a *falta de recursos materiais ou de apoio profissional*, foram enquadradas as falas de quatro professoras (P3, P4, P9, P13).

A única dificuldade que eu senti foi a falta de recursos e mobiliários pra trabalhar com o J. (P3).

¹³ Em cada categoria são apresentados trechos das falas de algumas professoras que ilustram a categoria.

Uma dificuldade é a falta de recurso, a gente não tem um mouse, um leitor de tela. É feito pedido de material e não chega. Hoje já tá melhor do que antes, mas a gente acaba tendo que fazer adaptação com o que tem. (P9).

A gente precisa de apoio de outros profissionais, para saber se a maneira que a gente está trabalhando está certa, se está contribuindo, se ela está avançando, se está se desenvolvendo, se está conseguindo aprender. (P13).

Nota-se, através das falas das professoras P3 e P9, que a ausência de materiais é um fator que dificulta o trabalho a ser desenvolvido com a criança com deficiência. Tal dificuldade pode acarretar prejuízos na participação da criança nas atividades escolares.

De acordo com a limitação física apresentada, é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e possibilidades de movimento e venha interagir e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 2006, p. 29).

A legislação da área da Educação Especial traz na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais destaca-se o seguinte artigo:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001).

Entretanto, conforme observado na fala da professora P13, esse assessoramento técnico não está acontecendo. Além disso, a fala dessa professora remete a uma insegurança e dúvida em relação aos benefícios de sua atuação para o aprendizado da criança, o que pode ser atribuído à falta de apoio técnico que possivelmente iria lhe auxiliar no desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais

seguro e adequado às necessidades da criança e/ou até mesmo ao despreparo para atuar junto a essa população.

Na categoria 3, referente a *dificuldade da professora em lidar com as características do quadro clínico da criança*, foi enquadrada a fala de duas professoras (P7 e P12).

Senti dificuldade em relação à comunicação, a compreensão da fala dela. Achei difícil lidar com a lentidão que ela tem para dar resposta, para fazer as atividades. (P7).

Inicialmente tive dificuldade de interação por causa do motor dele. Uma dificuldade de contato inicial [...]. (P12).

O aluno da professora P7 tem o diagnóstico de paralisia cerebral atáxica. Pode-se relacionar a dificuldade de compreensão da fala da criança identificada pela professora às manifestações clínicas da patologia, pois a fala pode ser escandida, “explosiva inicialmente e depois lenta e dividida” (GAUZZI; FONSECA, 2004, p. 43). Além disso, a lesão causa um desarranjo na organização e sequência normal dos padrões de movimento que se tornam lentos e incoordenados (PEREIRA, 2001), o que pode prejudicar a realização das atividades escolares. Gauzzi e Fonseca (2004) apontam que atividades que tenham como demanda boa coordenação motora, como a atividade de escrita, podem ficar prejudicadas.

O aluno da professora P12 apresenta diagnóstico de paralisia cerebral quadriplégica. Na PC quadriplégica há o comprometimento dos quatro membros (GAUZZI; FONSECA, 2004). Em decorrência do quadro motor apresentado pela criança, possivelmente esta apresentará dificuldades para a execução das atividades escolares com demandas motoras, o que pode a princípio ter dificultado a interação da professora com a criança.

Na categoria 4, de *dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência de falha na sua formação profissional*, foram enquadradas as falas de três professoras (P4, P7 e P11).

O próprio conhecimento, o meu conhecimento, porque eu não tenho conhecimento sobre isso. Mesmo que eu tenha feito esse módulo na faculdade, não foi uma coisa que me embasou [...]. (P4).

Saber como atuar, como lidar. Porque a gente não tem essa formação. Então, eu acho que é complicado [...]. (P11).

As professoras P4 e P11 informam que a falha na sua formação para trabalhar com o aluno com deficiência física repercute na sua atuação, pois assinalam ter falta de embasamento e sentir dificuldade em saber como lidar e atuar com a criança.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. [...] O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. (PLESTCH, 2009, p. 150).

Na categoria 5, relativa a *dificuldade em reconhecer/identificar o potencial de aprendizado da criança*, foram enquadradas as falas de três professoras (P1, P4, P11).

No começo eu tentava ajudar demais, por isso que eu acho que ficou essa questão de pedir tanta ajuda, me preocupava muito sobre o que ele conseguia ou não conseguia fazer. Mas aí depois, fui acostumando, comecei a deixar ele ficar mais a vontade e vi que ele era capaz de fazer bastante coisa. (P1).

[...] Porque assim, minha dificuldade é essa, de conhecer qual seria essa deficiência dele, quais são as possibilidades do K., que ele tem. Porque eu acho que agora eu posso assim dizer que é através do contato que eu vou ter com ele que eu vou perceber o que ele pode ou não pode fazer. Mas eu achava assim...você vê o laudo da criança e daí você já sabe se a criança vai conseguir isso, ou se não vai, né. Eu tava com isso na cabeça, mas na verdade não é. Só o contato com ele vai me dizer o que ele pode e o que ele não pode [...]. (P4).

A fala da professora P1 mostra que quando ela começou o trabalho com a criança na escola não dava tempo suficiente para que a criança pudesse tentar fazer a atividade sozinha. Ao antecipar o auxílio à criança, sem deixar que tentasse por conta própria, privava a professora de conhecer quais eram as possibilidades e capacidades de desempenho da criança. E talvez, pelo fato de a criança perceber que diante das dificuldades a professora sempre lhe ajudava, pode ter deixado de tentar para pedir este auxílio, conforme observar-se na fala da professora. Quando a

professora diminuiu a quantidade de ajuda oferecida a criança, começou a visualizar melhor seu potencial de desempenho.

A fala da professora P4 demonstra também a dificuldade em conhecer quais são as possibilidades da criança e informa que o reconhecimento do que a criança irá conseguir ou não fazer só foi possível mediante o contato e a convivência com ela. Outra questão importante na fala da professora é a associação que ela realizava entre o laudo médico e o que seria possível esperar da criança, como se o laudo fosse um retrato fiel da criança, o que na realidade não é. O laudo médico não dita o potencial de aprendizagem da criança.

Na categoria 6, correspondente a *dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência do número de alunos na sala de aula*, foi enquadrada a fala de uma professora (P10).

Senti dificuldade por causa do número de alunos que tem na sala, porque o LF tem certa dependência pra realizar as atividades, requer maior atenção [...]. (P10).

A criança com deficiência física pode apresentar comprometimentos motores que interferem na realização de atividades escolares, precisando algumas vezes de ajuda parcial ou total para executar algumas tarefas. Levando em consideração que na sala de aula a professora deve destinar atenção a todos os alunos que necessitam de sua ajuda, torna-se uma tarefa complicada administrar esse cuidado diante de um número considerável de alunos.

Na categoria 7, *dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência da falta de laudo médico*, foi enquadrada a fala de uma professora (P10).

Outra dificuldade é a questão do laudo médico, exames, já pedi pra mãe. A mãe diz que o problema dele é motor, que o problema dele é nas pernas, mas eu acho que ele tem algum déficit cognitivo. Estas informações seriam importantes pra eu trabalhar com o LF. (P10).

O diagnóstico e o laudo médico, como apontado anteriormente, não são um retrato fiel da criança, mas ajudam o professor a compreender as implicações que a deficiência pode acarretar para o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. A professora P10 questiona se a criança apresenta um déficit cognitivo, além do déficit motor, que talvez não tenha sido notado pela mãe, já que esta afirma que o problema seja apenas motor. Diante disso, o diagnóstico e/ou uma avaliação

criteriosa poderá fazer com que a professora de fato confirme sua suspeita ou não e, frente a isso, consiga estruturar a sua prática de forma a melhor beneficiar o aluno.

Santos e Barbato (2006, p. 253) assinalam que não é suficiente apenas conhecer o diagnóstico, é necessário “[...] assumir uma posição de co-construtores de uma relação na qual os alunos sejam participantes ativos e não sejam vistos sob o prisma de crenças e valores característicos dos processos segregatórios”.

Segundo Maia, Baletotti e Omote (2009), o fato de as pessoas apresentarem deficiências ou dificuldades para a execução de tarefas específicas não implica generalizá-las para todos os aspectos da vida, ou seja, ninguém é deficiente em sua totalidade, mas sim em situações específicas frente à tarefa que pode vir a executar em seu cotidiano.

Na categoria 8, *dificuldade da professora em aceitação*, foi enquadrada a fala de uma professora (P2).

Primeiro em aceitar. A aceitação era difícil pra mim, porque eu tinha medo em não dar conta, tinha medo em prejudicar ela, tinha medo do meu relacionamento com ela, porque como ela é da mesma idade da minha filha, deu medo de misturar um pouco as coisas, os sentimentos. Mas depois eu fui, eu gostei tanto tanto tanto de trabalhar, fui me envolvendo [...]. A dificuldade foi de aceitação mesmo. Depois que eu mesma aceitei ela, foi muito fácil. A gente pega amor. O trabalho de inclusão foi muito gratificante, ela foi muito bem recebida, as outras crianças adoram ela. (P2).

A fala da professora P2 indica que a sua relação com a criança a princípio estava permeada por sentimentos de medo e insegurança em relação a sua competência para desenvolver um bom trabalho com ela, o que interferiu na aceitação da criança. No entanto, a professora transparece na sua fala que com o passar do tempo, que ao conviver com a criança, esse quadro se reverteu (“[...] gostei tanto tanto tanto de trabalhar, fui me envolvendo [...]”; “o trabalho de inclusão foi muito gratificante [...]”).

Os resultados apresentados nessas categorias, referentes aos desafios para efetivação da prática pedagógica junto ao aluno com deficiência, se assemelham aos resultados de outros estudos descritos na literatura (SOUZA, 2005; LEONARDO, 2008).

Por fim, apresenta-se a fala das professoras P5, P6 e P8, enquadradas na categoria 9, *falas que indicam que as professoras não tiveram dificuldades para a efetivação da prática pedagógica junto ao aluno com DF*.

No caso do B. não, ele vai muito bem. Mas quando eu tinha um aluno com Síndrome de Down eu tinha dificuldade em desenvolver uma atividade com ele e com o restante da sala. Você tem que se desdobrar. (P5).

Não tenho porque eu já tenho uma experiência, mas eu acredito que pra pessoa que não tem experiência é complicado. Não tive dificuldade não. (P6).

É uma área que eu adoro. Não tenho dificuldade com o M.. Antes também não tive dificuldades. (P8).

O aluno da professora P5 tem hidrocefalia e aparentemente o quadro clínico da criança não tem grandes repercussões no seu desempenho escolar na percepção da professora (“ele vai muito bem”). Talvez por esse motivo, não tenha referido dificuldades para trabalhar com a criança. No entanto, faz referência a uma experiência que teve com outro aluno, que se assemelha a dificuldade assinalada pela professora P10, enquadrada na categoria 6, *dificuldade em trabalhar com a criança em decorrência do número de alunos na sala de aula*.

As falas das professoras P6 e P8 informam não sentirem dificuldades para trabalhar com a criança com deficiência, a professora P6 atribuiu isso a sua experiência. As professoras P6 e P8 apresentam habilitação em DF e DA, respectivamente, e experiência na área da Educação Especial, o que pode ter auxiliado para que não tivessem dificuldade para atuar junto a essas crianças.

Em uma análise geral, algumas falas foram enquadradas em mais de uma categoria. A fala da professora P4 foi enquadrada nas categorias 2, 4 e 5. A fala da professora P7 foi enquadrada nas categorias 3 e 4. A fala da professora P10 foi enquadrada nas categorias 6 e 7. A fala da professora P11 foi enquadrada nas categorias 1, 4 e 5. A fala da professora P12 foi enquadrada nas categorias 1 e 3.

3.5.2 Escores de percepção das mães e das professoras acerca do desempenho das crianças

Antes de iniciar a apresentação dos escores de percepção das participantes, considera-se importante retomar os valores que são atribuídos a cada uma das alternativas de respostas assinaladas na coluna 1 e coluna 2. Na coluna 1 do Protocolo de Observação constituída por alternativas de respostas referentes a capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade, são atribuídos os seguintes valores: 0 a alternativa de resposta *incapaz*, 1 a alternativa de resposta *capaz com muita dificuldade*, 2 a alternativa de resposta *capaz com pouca dificuldade* e 3 a alternativa de resposta *capaz sem dificuldade*. Na coluna 2 do Protocolo de Observação constituída por alternativas de respostas referentes a independência ou dependência da criança na execução da atividade, são atribuídos os seguintes valores: 0 a alternativa de resposta *a terapeuta executa esse passo da tarefa sem a participação da criança*, 1 a alternativa de resposta *precisa de muita ajuda*, 2 a alternativa de resposta *precisa de pouca ajuda* e 3 a alternativa de resposta *não precisa de ajuda*.

Para cada criança, foram calculados esses escores com a avaliação das respectivas mães e com a das professoras:

- Na seção 1 de habilidades motoras (HM) foram calculados os escores de **HM – C/I** e **HM – I/D**, os quais podem variar de 0 a 39, e o escore **T – HM** o qual pode variar de 0 a 78.
- Na seção 2 de habilidades de processo (HP) foram calculados os escores de **HP – C/I** e **HP – I/D**, os quais podem variar de 0 a 21, e o escore **T- HP** o qual pode variar de 0 a 42. Nas páginas 67 e 68 do estudo 1, os procedimentos de cálculo de escores encontram-se descritos detalhadamente.

Na tabela 1 são apresentados alguns dos escores calculados.

Tabela 1- Escores parciais de percepção das mães e professoras acerca do desempenho das crianças.

Crianças	Mães				Professoras			
	HM-C/I	HM-I/D	HP-C/I	HP-I/D	HM-C/I	HM-I/D	HP-C/I	HP-I/D
C1	38	39	12	12	34	39	12	11
C2	35	38	13	13	33	37	5	6
C3	32	32	11	11	27	33	10	10
C4	34	37	5	5	35	37	3	2
C5	38	39	18	18	38	39	18	18
C6	35	39	17	17	34	37	17	17
C7	35	39	20	20	34	39	16	16
C8	39	39	20	20	38	39	20	20
C9	33	33	18	18	29	31	18	18
C10	37	39	19	19	38	39	17	17
C11	39	39	19	19	38	39	18	18
C12	19	26	21	21	15	24	20	20
C13	12	15	8	8	13	19	9	9
Variação	12-39	15-39	5-21	5-21	13-38	19-39	3-20	2-20
Mediana	35	39	18	18	34	37	17	17
Dispersão (Q1-Q3)	33-38	33-39	12-19	12-19	29-38	33-39	10-18	10-18

De um modo geral, os valores dos escores da tabela 1 sugerem que as mães tenderam a realizar avaliações mais favoráveis que as professoras. Para verificar essa possibilidade, os escores gerados pela avaliação das mães foram comparados com os das professoras, por meio da prova de Wilcoxon. As mães avaliaram a capacidade/incapacidade (C/I) de seus filhos na execução das habilidades motoras (HM) mais favoravelmente que as professoras ($p < 0,05$). Já para a independência/dependência (I/D) na execução das habilidades motoras (HM), não foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Tal resultado pode sugerir que tanto as mães quanto as professoras tiveram pistas visuais mais claras em relação a essa competência que podem ter direcionado mais igualmente suas avaliações, no caso a ajuda motora fornecida pelo avaliador à criança, estando as avaliações menos passíveis a distorções perceptivas.

Com relação à capacidade/incapacidade (C/I) e independência/dependência (I/D) na execução das habilidades de processo (HP) as mães avaliaram mais favoravelmente seus filhos que as professoras ($p < 0,05$). Destaca-se que na execução das habilidades de processo no que se refere à avaliação da independência/dependência (I/D) da criança houve diferença estatisticamente significativa. Talvez esse resultado seja decorrente do fato de que na seção de habilidades de processo as ajudas que devem ser pontuadas pelas

participantes são as ajudas verbais oferecidas pelo avaliador às crianças e não as ajudas motoras. As ajudas verbais são menos evidentes do que as ajudas físicas pontuadas na seção de habilidades motoras, havendo um menor direcionamento na avaliação, o que pode ter resultado nessa diferença de interpretação em relação ao desempenho da criança.

Nos estudos apresentados na introdução deste trabalho (WINSLER; WALLACE, 2002; BOLSONI-SILVA et al., 2006; MORRIS et al., 2006; DIAS, 2010; OLIVEIRA, 2012) quando foi identificado divergências entre as avaliações dos diferentes informantes, uma das atribuições realizada para tal resultado foi as condições contrastantes dos contextos em que cada informante fez a sua avaliação. No presente estudo, mães e professoras expressaram suas percepções com base na observação de uma mesma filmagem da criança. Frente a isso, as divergências encontradas nas avaliações podem ser discutidas em função da influência de outros fenômenos na formação do percepto, conforme será apresentado adiante.

As análises inicialmente realizadas apontaram que as mães avaliaram o desempenho da criança mais favoravelmente que as professoras, exceto em HM-I/D. A questão que se pode levantar é com relação à possibilidade de as distorções perceptivas terem ocorrido de tal maneira que a ordem em que as crianças se colocam segundo a avaliação das professoras e aquela alcançada segundo a avaliação das mães podem diferir expressivamente uma da outra.

Para verificar essa possibilidade foram calculados os coeficientes de correlação de Spearman. A avaliação das mães acerca dos aspectos do desempenho (capacidade/incapacidade e dependência/independência) avaliados no instrumento em cada uma das seções (seção de HM e seção de HP) foi comparada com a avaliação das professoras.

O coeficiente de correlação encontrado entre **HM - C/I** das avaliações das mães e **HM - C/I** das avaliações das professoras foi de 0,88, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HM - I/D** das avaliações das mães e **HM - I/D** das avaliações das professoras foi de 0,94, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HP - C/I** das avaliações das mães e **HP - C/I** das avaliações das professoras foi de 0,83, considerado altamente significativo ($p = 0,0005$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HP - I/D** das avaliações das mães e **HP**

– **I/D** das avaliações das professoras foi de 0,83, considerado altamente significativo ($p = 0,0005$).

Em todas as análises realizadas houve correlação significativa. Esse resultado indica que apesar de haver diferença significativa entre as avaliações realizadas pelas participantes na maioria das análises efetuadas, exceto HM – I/D, a ordem em que os alunos se colocam segundo a avaliação das mães é essencialmente a mesma ordem em que se colocam segundo a avaliação das professoras. Mesmo com a superestimação das mães, o escalonamento segundo a percepção das mães essencialmente não difere das professoras, isto é, os alunos mal avaliados pelas professoras tendem a ser também mal avaliados pelas respectivas mães, ainda que com superestimação. Mesmo que se possa falar em enviesamento na percepção, já que mães e professoras, vendo um mesmo evento, percebem coisas diferentes, ainda assim, parece haver consistência na avaliação realizada por elas.

Foi evidenciado alta correlação positiva entre as avaliações das mães e das professoras para cada aspecto do desempenho avaliado (C/I e I/D) nas duas seções. Considerando que as crianças avaliadas apresentam alterações motoras e nível de compreensão satisfatório segundo critério de elegibilidade estabelecido, é conveniente verificar se esta condição afetou diferentemente a avaliação que as participantes fizeram dos aspectos do desempenho avaliados (C/I e I/D) em cada uma das seções (seção de HM e seção de HP). Em princípio, a condição clínica das crianças sugere a possibilidade de a avaliação da C/I e I/D do desempenho para a realização da atividade ser mais acentuadamente afetada na seção de HM do que na seção de HP. Para verificar essa possibilidade foram calculados os coeficientes de correlação de Spearman entre os aspectos do desempenho (C/I e I/D) avaliados no instrumento em cada uma das seções. Vale apontar que nessa análise não está se comparando a avaliação das mães com a das professoras.

O coeficiente de correlação encontrado entre **HM - C/I** e **HM - I/D** das avaliações das mães foi de 0,90, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HP - C/I** e **HP - I/D** das avaliações das mães foi de 1, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HM - C/I** e **HM - I/D** das avaliações das professoras foi de 0,88, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação

encontrado entre **HP – C/I** e **HP – I/D** das avaliações das professoras foi de 1, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$).

Em todas as análises realizadas, houve correlação significativa. Esse resultado indica que mesmo as crianças apresentando deficiência física, a ordem em que as crianças se colocam segundo escores de C/I é a mesma segundo I/D na avaliação tanto de mães quanto de professoras. Conforme era previsível, a correlação entre os aspectos do desempenho avaliados na seção de habilidades de processo foi perfeita, obtendo-se valor 1. Isso pode ser devido ao fato de as crianças apresentarem deficiência física, mas nível de compreensão satisfatório. Daí, os seus desempenhos apresentam alterações no domínio motor mais acentuadamente do que no processual.

Conforme, havíamos apontado no item relativo às “Instruções sobre a análise dos dados do Protocolo de Observação”, nas páginas 67 e 68, pode haver interesse nos resultados totais por seção (seção de HM e seção de HP). Como as correlações foram positivas e significantes em ambas as seções tanto na avaliação das mães quanto das professoras, considerou-se coerente calcular os escores totais obtido na seção de HM (T-HM) e de HP (T-HP), através da soma dos escores relativos à C/I com o de I/D do desempenho da criança. Essa análise fornece uma visão global da avaliação realizada pelas participantes do desempenho da criança na seção de HM e na de HP.

Tabela 2- Escores totais de percepção das mães e professoras acerca do desempenho das crianças.

Crianças	Mães		Professoras	
	THM	THP	THM	THP
C1	77	24	73	23
C2	73	26	70	11
C3	64	22	60	20
C4	71	10	72	5
C5	77	36	77	36
C6	74	34	71	34
C7	74	40	73	32
C8	78	40	77	40
C9	66	36	60	36
C10	76	38	77	34
C11	78	38	77	36
C12	45	42	39	40
C13	27	16	32	18
Variação	27-78	10-42	32-77	5-40
Mediana	74	36	72	34
Dispersão (Q1-Q3)	66-77	24-38	60-77	20-36

De um modo geral, os valores dos escores da tabela 2 sugerem que as mães tenderam a realizar avaliações mais favoráveis que as professoras. Para verificar essa possibilidade, os escores gerados pela avaliação das mães foram comparados com os das professoras, por meio da prova de Wilcoxon. Os THM e os THP atribuídos pelas mães ao desempenho dos seus filhos foram mais favoráveis que os THM e os THP atribuídos pelas professoras ao desempenho dos seus alunos ($p < 0,05$). Esse resultado segue a tendência dos demais, o qual indica que as mães avaliaram de modo significativamente mais favorável que as professoras.

A questão que se pode levantar é se a diferença perceptiva com relação ao desempenho motor e o de processo da criança ocorrem de tal maneira que a ordem em que as crianças se colocam segundo a avaliação das professoras e aquela alcançada segundo a avaliação das mães podem diferir expressivamente uma da outra. Para verificar essa possibilidade foram calculados os coeficientes de correlação de Spearman. Os escores totais de cada uma das seções (THM e THP) da avaliação das mães foram comparados com os escores totais da avaliação das professoras.

O coeficiente de correlação encontrado entre **THM** das avaliações das mães e **THM** das avaliações das professoras foi de 0,94, considerado altamente significativo ($p < 0,0001$). O coeficiente de correlação encontrado entre **THP** das avaliações das mães e **THP** das avaliações das professoras foi de 0,83, considerado altamente significativo ($p = 0,0005$). Em todas as análises realizadas houve correlação significativa. Esse resultado indica que apesar de haver diferença significativa entre as avaliações realizadas pelas participantes, a ordem em que as crianças se colocam segundo a avaliação das mães em cada uma das seções (seção de HM e seção de HP) é essencialmente a ordem em que se colocam segundo a avaliação das professoras.

Considerando o perfil das crianças, é razoável supor que (parcialmente sugerida quando se verificou $r_s=1$ para HP e $r_s < 1$ para HM quando comparados C/I e I/D) eventuais distorções perceptivas não ocorram igualmente para o domínio motor e processual. Para verificar se havia associação inter seções (seção de HM com seção de HP), foram calculados os coeficientes de correlação de Spearman. Vale apontar que nessa análise não está se comparando a avaliação das mães com a das professoras.

O coeficiente de correlação encontrado entre **HM- C/I** e **HP- C/I** das avaliações das mães foi de 0,34, considerado não significativo ($p= 0,25$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HM- I/D** e **HP – I/D** das avaliações das mães foi de 0,36, considerado não significativo ($p = 0,23$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HM- C/I** e **HP- C/I** das avaliações das professoras foi de 0,29, considerado não significativo ($p= 0,33$). O coeficiente de correlação encontrado entre **HM- I/D** e **HP – I/D** das avaliações das professoras foi de 0,21, considerado não significativo ($p = 0,49$).

Em todas as análises realizadas não houve correlação significativa. A ordem em que as crianças se colocam segundo a avaliação das mães e das professoras na seção de HM não é essencialmente a ordem em que se colocam na seção de HP. O grau de comprometimento no domínio motor não é acompanhado do comprometimento no domínio processual.

Alguns resultados encontrados a partir da análise dos escores de percepção das mães e das professoras serão retomados e melhor explorados.

Quando os escores atribuídos pelas mães em cada uma das seções (seção HM e seção HP) relativos à C/I e I/D foram comparados com os escores atribuídos pelas professoras, foi encontrada diferença estatisticamente significativa, exceto em HM-I/D. Quando os escores totais por seção (THM e THP) da avaliação realizada pelas mães foram comparados com os das professoras, também foi encontrada diferença estatisticamente significativa. Em todas as análises em que houve diferença estatisticamente significativa, as mães avaliaram mais favoravelmente o desempenho da criança comparado às professoras.

O fato de as mães terem avaliado mais favoravelmente o desempenho da criança não nos diz que foram elas que superestimaram o desempenho da criança ou que foram as professoras que subestimaram o desempenho dela. As avaliações que as mães e as professoras fizeram do desempenho da criança correspondem às suas interpretações acerca do evento observado, não havendo a avaliação certa ou errada.

Chama-se a atenção para a importância de se refletir acerca dos possíveis motivos que levaram as mães e as professoras a avaliarem diferentemente os mesmos aspectos do desempenho de uma criança e as implicações que isso pode causar para ela. É necessário ponderar a respeito das necessidades

emocionais e/ou cognitivas que as mães e as professoras têm para perceberem como percebem a criança.

As divergências nas avaliações pode se dar em função de compreensões diferentes do significado da deficiência, bem como dos conceitos que lhes são apresentados, capacidades/incapacidades e independência/dependência. Pode ser atribuída também aos diferentes envolvimento e vínculos que elas mantêm com a criança e a influência das variáveis pessoais do percebido (valores, crenças, expectativas, preconceito, etc) na formação do percepto.

A influência desses fenômenos na formação do percepto acerca do desempenho da criança pode levar a distorções perceptivas. Quando ocorrem distorções perceptivas e há uma superestimação do desempenho da criança, o percebido (pais e/ou professores) pode deixar de enxergar os déficits apresentados pela criança ou minimizá-los. Isso pode fazer com que os pais e os professores não busquem estratégias e/ou tratamentos para saná-los. Quando ocorrem distorções perceptivas e há uma subestimação do desempenho da criança, esse resultado pode indicar que algumas habilidades da criança estão passando despercebidas aos olhos dos pais e/ou professores. A otimização das habilidades da criança é uma boa estratégia para aumentar a sua funcionalidade na execução das atividades.

Tanto as mães quanto as professoras podem ter um conjunto de razões para enviesar a avaliação que fazem da criança, superestimando ou subestimando o seu desempenho, algumas dessas razões serão exploradas.

As mães participantes do estudo talvez tivessem uma necessidade intrínseca e inconsciente de atenuar ou até mesmo negar as dificuldades de desempenho da criança, bem como o seu grau de dependência para a realização da atividade, percebendo-a mais capaz e independente; o contrário pode ser difícil e penoso para elas, pois é avaliar negativamente o desempenho do próprio filho.

A negação da incapacidade da criança é uma das reações dos pais face à deficiência do filho, situação na qual os pais tendem a negar as provas de inadequação de seus filhos (TELFORD; SAWREY, 1988).

Eizirik (1984) assinala que é penoso mudar as impressões que se tem em relação ao outro e que isso traz impacto ao percebido, como de desconforto, sofrimento e busca de equilíbrio, sensação de insegurança e abalo de auto-imagem. Pensando nisso, se já é difícil mudar a impressão que se tem em relação a uma pessoa, com a qual o vínculo pode não ser tão forte, pode-se considerar essa tarefa

ainda mais difícil e incomoda para as mães, pois há um envolvimento afetivo muito grande entre ela e a criança. Para evitar o desencadeamento desse processo, os pais podem lançar mão de mecanismos de distorção perceptual. Podem negar as provas de inferioridade de seus filhos e distorcer convenientemente a interpretação das evidências (TELFORD; SAWREY, 1988).

No contexto escolar, essa atitude dos pais, em alguns casos, pode ter impactos preocupantes. Os pais podem adotar uma postura defensiva diante das dificuldades escolares apresentadas pela criança, evitando enxergar suas possibilidades e suas limitações, podendo atribuir ao professor e a escola as dificuldades ou fracassos de seu filho. A escola, diante disso, pode se encontrar desamparada do apoio dos pais ao considerar que conversar com os mesmos não mudará nada, já que a culpa é sempre revertida para a escola. Toda essa situação prejudicará principalmente a criança, pois o diálogo entre a escola e a família tem como principal objetivo beneficiar o aluno.

Nesse exemplo, os pais ao distorcerem convenientemente a avaliação que realizam do desempenho escolar da criança fazem atribuições de causalidade externa ao seu fracasso (a culpa é do professor e da escola). De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005), a tendenciosidade auto-servidora refere-se à tendência de atribuir o sucesso a causas internas e o fracasso a causas externas. Assim, se a criança está indo bem na escola, os pais podem considerar que isso se deve ao fato de ser uma boa aluna, mas, caso esteja indo mal, os pais podem considerar que isso é culpa do professor, que não está desempenhando um bom trabalho, ou da escola.

Por outro lado, pode haver mães que sintam necessidade de subestimar o desempenho da criança. Para tanto, podem ser aventadas as seguintes possibilidades. Uma mãe que oferece ajuda em excesso para a criança realizar as atividades de vida diária, pode subestimar o desempenho da criança como uma forma de manter essa dependência. Muitos pais, mesmo que inconscientemente, precisam da dependência do seu filho para provar sua adequação enquanto pais. Ao devotarem tudo de si ao cuidado da criança, suas vidas ficam centradas nela. Quando acontece isso, eles podem recusar a ajuda de outras pessoas no sentido de aliviá-los do encargo ou podem evitar enxergar a criança como independente, em virtude do vazio que isso deixaria em suas vidas (TELFORD; SAWREY, 1988).

Algumas mães podem sentir a necessidade de subestimar o desempenho da criança para terem a sensação de que tudo que estava ao seu alcance para o bem da criança já foi feito, aliviando assim, sentimentos de culpa e impotência, reassegurando-se como boas mães.

Os resultados do estudo sugerem que a necessidade das mães pode diferir das necessidades das professoras.

Se acreditamos que as percepções de outras pessoas são parcialmente determinadas por variáveis do percebedor e que os percebedores, considerados individualmente, podem ter teorias um pouco diferentes a respeito do que os outros “realmente são”, podemos ser tentados a dizer que as inferências do percebedor a respeito de outro revelam mais a respeito do percebedor do que a respeito da pessoa percebida. (HASTORF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973, p. 44).

Talvez o professor, em decorrência do fato de possuir uma menor convivência com a criança, não possuir laços afetivos tão fortes quanto o existente entre a mãe e a criança, não sinta necessidade de superestimar o desempenho da criança ou até mesmo pode sentir a necessidade de subestimar o desempenho dela.

Quando o professor atribui as dificuldades escolares exclusivamente a criança, se isenta de responsabilidades decorrentes do seu fracasso escolar. Isso possivelmente pode lhe causar uma situação de conforto, como se nada estivesse ao seu alcance para mudar essa situação. Nessa perspectiva, realizar uma avaliação que subestime o desempenho da criança é uma possibilidade de reafirmar que de fato ela apresenta dificuldades decorrentes de sua inaptidão ou de sua deficiência.

No entanto, quando o professor se vê diante de evidências, isto é, identifica que a criança tem potencialidades a ser explorada, a atribuição do fracasso da criança passa a ter que ser justificada de outra maneira. A busca de causalidade pelo fracasso da criança pode ser difícil e um desafio para o professor. Este terá que fazer uma análise das variáveis que estão influenciando o processo de ensino e aprendizagem, repensar sobre a sua prática pedagógica e tentar traçar novas estratégias que sejam mais eficazes para a aprendizagem do aluno.

Martini e Del Prete (2002, p. 153) estudaram as atribuições de causalidade de 30 professoras da 3ª série do ensino fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar dos seus alunos. Os resultados evidenciaram uma

tendência de as professoras atribuírem aos alunos as causas do fracasso e do sucesso escolar, ainda que reconhecendo a ação do professor como fator de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo os autores, essa tendência “[...] sugere uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica que é incoerente com o reconhecimento do processo educacional como fenômeno multideterminado e a atuação do professor como fator do sucesso e fracasso escolar”. Revela também, um desconhecimento das relações entre suas atribuições de causalidade para o fracasso ou sucesso escolar e os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Oliveira (2002), ao estudar as representações sociais de 23 professores acerca do conceito de deficiência, verificou que a maioria dos professores (56,6%) apresentava uma concepção individual de deficiência, interpretavam a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo. Sete professores (30,4%) apresentavam uma concepção psicossocial da deficiência, isto é, consideravam os fatores externos também como causas das deficiências, e não apenas os fatores orgânicos. Três professores (13%) apresentavam uma concepção interacionista da deficiência segundo a qual, esta é interpretada com base na interação entre a audiência e o indivíduo. De acordo com a autora, tal resultado, do ponto de vista da formação humana e pedagógica, é preocupante, uma vez que, “[...] transfere para outras instâncias o que seria o compromisso e o papel da escola”, já que muitos professores percebem que o problema está nas condições de vida do aluno ou nele próprio (OLIVEIRA, 2002, p. 197).

Carvalho (1997, p. 21-22, grifo do autor) aponta que o ato de ensinar deve contar com os seguintes elementos: “*alguém que ensina*, no caso das instituições escolares, o professor, *algo que é ensinado*, uma disciplina ou habilidade constante do currículo escolar, e *alguém a quem se ensina*, os alunos”. De acordo com o autor, se o ensino conta com esses três elementos é necessário considerar que, quando não há aprendizagem,

[...] a causa pode igualmente encontrar-se em qualquer um dos três, ou mesmo na combinação entre esses fatores, e não apenas naquele a quem se ensina. É verdade que não há aprendizado se aquele a quem se ensina não deseja aprender ou é relapso por qualquer motivo. Mas também não deixa de ser verdadeiro que o problema pode residir fundamentalmente naquele que ensina ou ainda naquilo que é ensinado, bem como numa combinação entre diferentes proporções de tais elementos. (CARVALHO, 1997, p. 22).

Outro fenômeno que pode exercer influência na avaliação realizada do aluno são as experiências passadas vivenciadas pelo professor com outros alunos com deficiência física ou com outro tipo de deficiência. Caso o professor tenha tido uma experiência passada positiva, talvez apresente mais facilidade para receber e se relacionar com o aluno com deficiência. Mas, caso o contrário tenha acontecido, pode repercutir na maneira que ele recebe, trata e até mesmo avalia a criança, trazendo para essa relação vivências e impressões de sua experiência passada, que podem ter pouco ou nada a ver com a realidade presente.

É possível também, que alguns professores, ao notarem que todo o seu esforço e dedicação não fez com que a criança avançasse, sintam a necessidade mesmo que inconsciente de superestimar o desempenho da criança, a fim de aliviar um sentimento de impotência e se reassegurarem como bons professores.

O rótulo empregado pelo professor ao aluno e o uso que se faz dele pode ser considerado também um elemento que pode levar a distorções perceptivas. O professor pode rotular a criança como um bom ou um mau aluno. Essas duas situações podem trazer implicações para a criança. Se a criança for vista como uma boa aluna, algumas dificuldades que ela possa vir a apresentar podem ser amenizadas ou passar despercebidas e, se a criança for vista como um mau aluno, o professor pode ficar desacreditado do seu potencial e não identificar avanços e melhoras no seu desempenho. O rótulo pode tornar-se muito perigoso, pois pode levar o professor a se comportar em relação à criança de acordo com o que este rótulo implica, desconsiderando o que o aluno possa vir a fazer no sentido de tornar o rótulo inadequado a ele (RODRIGUES, 1983).

Omote (1983) desenvolveu um estudo que teve como objetivo examinar os efeitos do rótulo “deficiente mental” sobre a percepção de estados subjetivos e emocionais nas expressões faciais de crianças negras e brancas. Os resultados do estudo apontaram que o rótulo “deficiente mental” teve influência sobre a percepção que as pessoas têm dos estados subjetivos e emocionais nas expressões faciais de crianças rotuladas. Tais achados permitem sugerir que o rótulo ao exercer influência sobre a percepção pode alterar a natureza das relações estabelecidas pelo percebedor em relação às crianças rotuladas e conseqüentemente pode haver algum prejuízo para elas. Segundo o autor, os resultados do estudo assinalam também

para a necessidade de se abordar, na formação de profissionais ligados à educação e na formação de educadores especializados, uma importante área de intervenção, sendo ela a percepção que as pessoas têm acerca de variados aspectos do indivíduo com deficiência.

Uma vez que rotulamos e categorizamos as pessoas, tendo como base um julgamento superficial delas, ficamos propensos a procurar elementos que condizem com a categorização realizada e ignorar aqueles que se opõem a ela (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005). Além de ignorarmos alguns comportamentos da pessoa que não são coerentes com o rótulo sobreposto, nós podemos “[...] agir não-consciente e consistentemente, de modo a induzir o rotulado a se comportar da maneira que esperamos [...]” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005, p. 154). Este fenômeno é chamado de profecia auto-realizadora, que consiste em uma situação na qual o comportamento de outras pessoas sofre influência das expectativas que temos delas (HASTORF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973).

Segundo Costa (2000), esse fenômeno acontece com bastante frequência em relação às pessoas com deficiência, especialmente tratando-se daquelas que apresentam problemas físicos ou anormais aparentes. Isso se dá pelo fato de as expectativas em relação a sua competência, por exemplo, serem possivelmente baixas ou negativas, em decorrência da aparência comprometida. Frente a isso as oportunidades de a pessoa com deficiência comportar-se de forma diferente da esperada ficam restritas.

O estudo desenvolvido por Rosenthal e Jacobson (1968) teve como objetivo investigar se as crianças das quais os professores esperavam um maior crescimento intelectual de fato apresentavam tal progresso. No começo de um ano letivo, as professoras foram levadas a crer que determinados alunos de sua sala deveriam apresentar considerável desenvolvimento no desempenho escolar durante o ano, tendo em vista o resultado de testes que haviam sido aplicados nos alunos no final do ano anterior. Essas crianças apontadas como potencialmente capazes de progresso foram selecionadas aleatoriamente e não através de testagem. Os resultados indicaram que os alunos aleatoriamente selecionados, dos quais as professoras esperavam maiores progressos intelectuais progrediram, ou pelo menos assim eram notadas por seus professores. Segundo esses autores, o aspecto essencial da profecia auto-realizadora é que a predição feita por uma pessoa acerca

do comportamento de outra, de alguma maneira, chega a realizar-se, seja na percepção de quem fez a predição e/ou no comportamento real da pessoa (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

A competência apresentada pelo aluno, no processo ensino-aprendizagem, sofre a influência das expectativas e do comportamento do professor. As expectativas do professor acerca da “habilidade dos alunos induzem ao comportamento de ensino que influencia e sustenta certos tipos de desempenho no aluno” (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2006, p. 196).

Henrique e Januário (2006) desenvolveram um estudo com 10 professores e 186 alunos da 6ª à 8ª série do ensino fundamental brasileiro com o objetivo de analisar a relação entre o desempenho dos alunos, as expectativas dos professores e a competência percebida pelos alunos. Os resultados revelaram indícios de que tanto as expectativas dos professores quanto o desempenho do aluno podem ter influenciado a percepção de competência do aluno. A auto-percepção de competência dos alunos tem forte associação positiva, tanto com o seu desempenho, como com as expectativas do professor. Há uma correspondência expressiva entre o desempenho dos alunos e as expectativas dos professores.

Segundo Leal (2007), não existe consenso sobre as variáveis que interferem no processo de formação das expectativas ou dos seus efeitos nos alunos; contudo, é consensual que estas podem favorecer o desencadeamento de situações mais desfavoráveis ou favoráveis para a aprendizagem.

Frente à influência desses fenômenos na formação do percepto, Rodrigues (1983, p.64) aponta que o ideal seria que o professor, ao trabalhar “[...] com seus alunos, perceba as disposições subjacentes a seu comportamento da maneira mais fiel possível”. No entanto, esta é uma tarefa difícil, uma vez que as influências de fatores subjetivos tendem a disfarçar a realidade, dificultando uma percepção objetiva do aluno (RODRIGUES, 1983).

No processo de formação e capacitação de professores devem ser criadas oportunidades para conhecerem as suas cognições acerca de si próprios, do mundo e dos outros. O trabalho docente pode ser favorecido se os professores aprenderem a interpretar e lidar adequadamente com as suas cognições (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, no prelo).

As divergências nas avaliações das mães e das professoras também podem ser resultado da falta de contato entre a escola e a família. Isso não significa

que a avaliação que as professoras e mães fizeram acerca do desempenho da criança deveria ser igual em toda a sua extensão, diferenças sutis são esperadas, no entanto, não pode haver discrepâncias tão acentuada, revelando uma interpretação muito subjetiva de quem está fazendo a avaliação. A coerência é importante, pois afinal estão falando sobre a mesma criança.

Tal desencontro entre as avaliações pode trazer desafios adicionais para a efetivação do sucesso escolar da criança com deficiência. Se não existe diálogo, as chances de cada parte nutrir expectativas diferentes quanto ao processo de escolarização da criança e o seu desempenho são maiores.

As divergências nas expectativas no processo de inclusão podem constituir-se em dificuldades adicionais, razão pela qual é importante que a escola abra espaço para escutar as principais pessoas que participam desse processo, direta ou indiretamente, sendo elas os professores e os pais das crianças sem e com necessidades educacionais especiais (CINTRA; RODRIGUES; CIASCA, 2009).

A família e o professor precisam conhecer o que cada parte espera da criança e acredita ou percebe que ela é capaz fazer, pois é através da troca de informações entre a família e a escola que será possível visualizarem e discutirem sobre as potencialidades e limitações da criança.

Um agente facilitador da comunicação entre a família e a escola é a clareza com que são apresentadas às famílias as regras que orientam as práticas educacionais na escola. Muitos conflitos emergem nessa relação, quando os valores que orientam a família diferem muito dos valores que orientam a escola. A diferença de valores e de postura frente à educação deve ser explicitada pela escola, explorando as expectativas mútuas, da família para com a escola e desta em relação à família. (TULESKI et al., 2003, p. 97).

Segundo Oliveira (2012) é necessário compreender as diferenças pontuais entre as avaliações que os diferentes informantes fazem sobre a criança, bem como os fatores que influenciam os níveis de concordância, considerado as avaliações como complementares. Dessa forma, é possível alcançar um conhecimento amplo sobre a criança e seu repertório funcional.

Considera-se que a aproximação entre esses segmentos, família e escola, possa contribuir para a minimização de diferenças acentuadas na maneira como cada parte percebe a criança. De acordo com Ferreira e Barrera (2010, p. 471-472) é necessário “incentivar o trabalho conjunto entre família e escola, buscando

uma maior aproximação desses contextos educacionais, com vistas à obtenção de metas e objetivos comuns”.

Mas, para que essa parceria se efetive, são necessários diversos elementos. Considera-se fundamental que a família sinta-se capaz de participar ativamente dessa relação e esteja disposta a tanto. Por outro lado, a escola e o professor precisam estar dispostos a receber a família e a compartilhar aspectos referentes à conduta escolar do aluno. No entanto, operacionalizar isso não é uma tarefa fácil. A busca de alternativas de efetivação dessa relação deve ser constante.

O instrumento desenvolvido no estudo, apesar de colher um número restrito de informações relativas ao desempenho motor e de processo da criança, trata de uma oportunidade estruturada para os pais e os professores observarem o desempenho da criança. Ambos são munidos igualmente de informações acerca do desempenho da criança construídas com base em suas percepções.

No contexto de avaliação no qual as mães e as professoras foram submetidas nesse trabalho (assistir uma filmagem da criança realizando uma atividade e avaliar o seu desempenho fazendo o uso do Protocolo de Observação), a participação de um profissional da saúde poderia aprimorar a habilidade delas de observação, bem como ajudar a pensar em estratégias para adequar a atividade e os materiais utilizados para a sua realização às características da criança, minimizando suas dificuldades e maximizando suas habilidades, favorecendo assim a participação do aluno nas atividades escolares. Vale esclarecer que nesse caso a participação de um profissional da saúde foi ponderada como uma possibilidade de aprimorar a habilidade de observação das mães e das professoras por considerar que a percepção dele é baseada em um conjunto de critérios conhecidos e considerados adequados para essa avaliação. O profissional da saúde tem conhecimentos teóricos e práticos para fazer uma avaliação adequada.

Aprimorar a habilidade de observação das mães e das professoras pode ser uma estratégia para minimizar as divergências nas avaliações. Estimativas mais acuradas podem ser produzidas, se forem criados espaços bem estruturados no qual a mãe, a professora e o profissional da saúde pudessem se reunir, expor e discutir os seus pontos de vistas. Diferentes filmagens da criança desempenhando atividades escolares poderiam ser observadas e analisadas conjuntamente. O profissional da saúde pode aguçar o olhar das mães e das professoras para alguns aspectos do desempenho da criança que merecem atenção, assim como elas

podem fornecer uma série de informações provenientes da convivência com a criança em diferentes contextos.

3.5.3 Análise individual de algumas avaliações realizadas pelas participantes

A seguir, apresenta-se a análise e discussão dos resultados das avaliações realizadas pelas mães M5, M12 e M13 e pelas professoras P5, P12 e P13 do desempenho das crianças C5, C12 e C13.

A avaliação realizada do desempenho da criança C5 difere da tendência da maioria das avaliações, pois as mães e as professoras avaliaram igualmente o desempenho da criança em todos os itens do Protocolo de Observação. A avaliação realizada do desempenho da criança C12 segue a tendência da maioria das avaliações. Quando houve divergência na pontuação dos itens, na maioria das vezes, a mãe avaliou o desempenho da criança mais favoravelmente do que a professora. A avaliação realizada do desempenho da criança C13 também difere da tendência da maioria das avaliações, pois em todos os itens em que houve divergência nas pontuações, a professora avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada à mãe.

Nesse item apresenta-se também, uma breve reflexão acerca dos possíveis motivos que essas mães e professoras tiveram para avaliarem o desempenho da criança como o fizeram. Ressalta-se que uma discussão mais rica e fundamentada poderia ser realizada se fossem colhidas informações referentes à relação mães-professoras, mãe-filho e professora-aluno.

Mãe M5 e Professora P5

Serão apresentadas as pontuações atribuídas pela mãe M5 e pela professora P5 com base na observação do desempenho da criança C5 na realização da atividade de pintura e colagem. A criança C5 tinha sete anos de idade, estava no terceiro ano do Ensino Fundamental e apresentava diagnóstico de hidrocefalia. Segundo Fernandes (2003, p. 79):

Casos de hidrocefalia importante ou tratada de modo inadequado podem promover sequelas graves para a criança. Retardo no desenvolvimento neuromotor, alterações cognitivas, alterações da função e força dos membros superiores, problemas visuais, problemas auditivos, alterações da fala e da deglutição podem comprometer o tratamento global do paciente.

De acordo com os dados obtidos no prontuário, as características presentes em C5 eram: hipertonía de panturrilha bilateral, déficits de equilíbrio na postura ortostática e discreta ineficiência para a realização de movimentos finos com as mãos.

Na tabela 3, apresentam-se as pontuações atribuídas nos itens da seção 1 de habilidades motoras na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 3- Pontuação atribuída pela mãe M5 e pela professora P5 nos itens da seção 1 de habilidades motoras.

Itens	M5	P5
1 c1	2	2
1 c2	3	3
2 c1	3	3
2 c2	3	3
3 c1	3	3
3 c2	3	3
4 c1	3	3
4 c2	3	3
5 c1	3	3
5 c2	3	3
6 c1	3	3
6 c2	3	3
7 c1	3	3
7 c2	3	3
8 c1	3	3
8 c2	3	3
9 c1	3	3
9 c2	3	3
10 c1	3	3
10 c2	3	3
11 c1	3	3
11 c2	3	3
12 c1	3	3
12 c2	3	3
13 c1	3	3
13 c2	3	3
Escores	HM-C/I =38 HM-I/D= 39 THM = 77	HM-C/I =38 HM-I/D =39 THM= 77

A avaliação realizada pelas participantes do desempenho motor da criança na atividade de pintura e colagem foi igual em todos os itens na coluna 1 (c1) e na coluna (c2).

A mãe e a professora consideraram que a criança apresentou um bom desempenho, pois atribuíram a pontuação 3 em todos os itens nas duas colunas, exceto no item 1.

O item 1 refere-se a percepção das participantes em relação a habilidade da criança para se deslocar de uma mesa a outra. Ambas consideraram que a criança foi capaz com pouca dificuldade (2) e não precisou de ajuda (3) para andar. Este déficit motor observado pelas participantes pode ser relacionado com a informação obtida no prontuário de que a criança apresenta hipertonia de panturrilha bilateral e déficits de equilíbrio na postura ortostática, que possivelmente interferem na marcha.

Nos demais itens, referentes ao manuseio dos materiais e uso bimanual, as participantes não identificaram déficits, o que sugere que na percepção delas a criança não apresentou prejuízos na função dos membros superiores que interferissem na realização das tarefas avaliadas. Cabe apontar que, de acordo com as informações obtidas no prontuário, a criança apresentava discreta ineficiência para a realização de movimentos finos com as mãos, no entanto, este déficit, na percepção das participantes, não interferiu no desempenho dela.

A avaliação realizada pelas participantes do desempenho da criança na c1 ficou muito próxima da pontuação máxima (totalizando 38) e na c2 atingiu a pontuação máxima (totalizando 39), o que indica que na percepção da mãe e da professora os déficits motores apresentados pela criança não repercutiram de maneira significativa no seu desempenho funcional.

A seguir, apresentam-se na tabela 4 as pontuações atribuídas nos itens da seção 2 de habilidades de processo na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 4- Pontuação atribuída pela mãe M5 e pela professora P5 nos itens da seção 2 de habilidades de processo.

Itens	M5	P5
14 c1	3	3
14 c2	3	3
15 c1	3	3
15 c2	3	3
16 c1	2	2
16 c2	2	2
17 c1	2	2
17 c2	2	2
18 c1	3	3
18 c2	3	3
19 c1	3	3
19 c2	3	3
20 c1	2	2
20 c2	2	2
Escore	HP- C/I= 18 HP- I/D= 18 THP= 36	HP- C/I= 18 HP- I/D= 18 THP= 36

A avaliação realizada pelas participantes do desempenho de processo da criança na atividade de pintura e colagem foram iguais em todos os itens na coluna 1 (c1) e na coluna (c2).

Os resultados da avaliação da mãe e da professora sugerem que a criança não apresentou dificuldades significativas nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

Apesar de a hidrocefalia poder acarretar alterações cognitivas, de acordo com as informações obtidas no prontuário e com os profissionais que atendiam a criança C5, esta apresentava nível de compreensão satisfatório segundo critério de elegibilidade estabelecido, o que pode ter implicado num bom desempenho nessa seção. Além disso, a criança tinha sete anos de idade e estava no terceiro ano do Ensino Fundamental (estava no ano correto para a sua idade, pois iria completar oito anos no ano da coleta de dados), o que demonstra que não estava atrasada na escola.

Uma vez obtido esse resultado, é necessário refletir sobre os possíveis motivos que levaram a M5 e a professora P5 a perceberem igualmente o desempenho da criança C5.

Não há informações acerca da relação entre a família e a escola, mas uma hipótese é que a proximidade entre a mãe e a professora tenha favorecido para

que elas percebessem a criança de maneira similar. Parte-se do princípio que as chances de as percepções serem convergentes aumentam quando a família e a escola compartilham informações acerca da conduta da criança na escola e no domicílio.

Através das informações obtidas no prontuário pode-se supor que os comprometimentos motores apresentados pela criança C5 não afetam demasiadamente o seu desempenho nas realizações das atividades de vida diária. Na percepção da mãe e da professora a criança teve um bom desempenho na atividade por elas avaliada, já que elas atribuíram uma pontuação alta para o seu desempenho. Retomando o relato da professora P5 a questão de número onze da Ficha de Caracterização dos Professores, observa-se que ela não apontou dificuldades para a efetivação da prática pedagógica junto ao aluno. Todas essas informações sustentam a hipótese de que possivelmente a mãe e a professora não sintam necessidade de lançar mão de mecanismos de distorção perceptual quando fazem a avaliação da criança, uma vez que ela não apresenta grandes comprometimentos.

O estudo de Corredeira, Silva e Fonseca (2008) teve como objetivo examinar a relação entre o grau de função motora real de crianças com paralisia cerebral e a percepção de competência física percebida das mesmas e de seus pais, conforme já apresentado na introdução. Chama-se atenção para um dos resultados do estudo, o qual indica que apesar de ter sido verificado correlações satisfatórias entre a avaliação da percepção de competência física e da função motora real, a concordância de classificação por tercís foi genericamente baixa, sendo superior nas crianças com grau de comprometimento motor menor. Tal resultado sugere que a sobrevalorização da competência seja proporcionalmente superior nos indivíduos com grau de função motora mais agravado.

Mãe M12 e Professora P12

Serão apresentadas as pontuações atribuídas pela mãe M12 e pela professora P12 com base na observação do desempenho da criança C12 na realização da atividade de pintura e colagem. A criança C12 tinha nove anos de idade, estava no quarto ano do Ensino Fundamental e apresentava diagnóstico de paralisia cerebral quadriplégica coreoatetósica.

Dentre as paralisias cerebrais a forma quadriplégica é tida como a mais grave, [...] “devido ao acometimento bilateral (simétrico ou assimétrico) e muitas vezes extenso do encéfalo” (GAUZZI; FONSECA, 2004, p. 40). A paralisia cerebral quadriplégica caracteriza-se “[...] clinicamente por aumento do tônus da musculatura extensora e adutora dos membros inferiores e flexora dos membros superiores, sendo os últimos mais acometidos” (GAUZZI; FONSECA, 2004, p. 41).

A paralisia cerebral coreoatetósica é um dos subtipos clínicos de paralisia cerebral discinética (PCDi). Na forma coreoatetósica pode apresentar movimentos lentos e suaves presentes na parte distal dos membros (atetose), movimentos rápidos, de maior amplitude na região proximal dos membros (coréia) e/ou movimentos bruscos acometendo a região proximal dos membros (balismo). O paciente que possui PCDi terá dificuldade para coordenar movimentos automáticos, para programar e executar adequadamente os movimentos voluntários e para manter a postura (GAUZZI; FONSECA, 2004).

De acordo com os dados obtidos no prontuário, as características presentes em C12 eram: presença de reflexos patológicos e movimentos involuntários, melhor desempenho motor em MMII que em MMSS, funcionalidade diminuída de membros superiores e ausência de movimentação ativa coordenada. É dependente de equipamento adaptativo para locomoção, usuário de cadeira de rodas.

Na tabela 5, apresentam-se as pontuações atribuídas nos itens da seção 1 de habilidades motoras na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 5- Pontuação atribuída pela mãe M12 e pela professora P12 nos itens da seção 1 de habilidades motoras.

Itens	M12	P12
1 c1	0	0
1 c2	0	0
2 c1	2	2
2 c2	3	3
3 c1	3	2
3 c2	3	3
4 c1	0	0
4 c2	0	0
5 c1	2	2
5 c2	2	2
6 c1	2	1
6 c2	3	3
7 c1	2	1
7 c2	3	3
8 c1	2	2
8 c2	3	3
9 c1	2	3
9 c2	3	3
10 c1	0	0
10 c2	0	0
11 c1	1	1
11 c2	3	3
12 c1	2	1
12 c2	2	1
13 c1	1	0
13 c2	1	0
Escores	HM-C/I =19 HM-I/D= 26 THM = 45	HM-C/I =15 HM-I/D =24 THM= 39

Com relação à coluna 1 (c1) na seção de habilidades motoras, as pontuações que diferiram foram dos itens 3, 6, 7, 9, 12 e 13. Em todos esses itens a mãe avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada a avaliação realizada pela professora, exceto no item 9, no qual o contrário aconteceu.

Os resultados da coluna 1 assinalam que, de maneira geral, as participantes consideraram que a criança apresentou dificuldades e incapacidades para a execução motora da maioria dos itens avaliados nesta seção. Esta análise do desempenho motor da criança refletiu na pontuação total atribuída pelas participantes nessa coluna, visto que a pontuação total atribuída pela mãe foi 19 e a pontuação total atribuída pela professora foi 15.

Destaca-se que os itens 3 e 9 foram os únicos itens que receberam pontuação 3 (capaz sem dificuldade), não havendo consenso entre a pontuação da mãe e a da professora.

Independente das divergências apresentadas nas avaliações, as participantes identificaram déficits de locomoção (item 1), para o manuseio dos materiais e no uso bimanual. Tais déficits podem estar relacionados às características motoras da criança.

Com relação à habilidade da criança para se deslocar de uma mesa a outra (item 1), o déficit percebido pelas participantes pode ser relacionado às características clínicas da PC quadriplégica. De acordo com Gauzzi e Fonseca (2004, p. 41) “a marcha é praticamente impossível, devido ao comprometimento muscular global” apresentado por essas crianças.

No que se refere ao manuseio dos materiais e uso bimanual, os déficits notados pelas participantes, os quais interferiram na capacidade da criança para a execução motora das tarefas avaliadas em alguns itens do instrumento, são esperados para uma criança com diagnóstico de paralisia cerebral quadriplégica.

Para que a realização do ato motor esteja completa, no que se refere a preensão e coordenação motora manual, faz-se necessário que a criança localize o objeto, percorra com o braço o caminho mais direto, abra e posicione os dedos o suficiente para o tamanho e uso do objeto, manipule-o e consiga soltá-lo (ZOPPA, 2001). Quando há diminuição ou ausência de um ou mais requisitos, a função motora manual pode encontrar-se comprometida.

Destaca-se que as dificuldades motoras da criança C12 podem estar relacionadas não apenas com a deficiência, mas também, à inadequação dos materiais e da atividade para as suas características.

Com relação à coluna 2 (c2) na seção de habilidades motoras, as pontuações que diferiram foram dos itens 12 e 13. Nesses dois itens a mãe avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada à avaliação realizada pela professora.

Na percepção das participantes a criança foi independente para a execução motora de alguns itens e precisou de ajuda parcial ou total para a execução de outros. Isso indica que o comprometimento motor apresentado pela criança repercutiu no nível de independência para a realização de algumas tarefas, mas não na realização de outras, conseguindo cumpri-las de maneira independente.

A seguir, apresentam-se na tabela 6 as pontuações atribuídas nos itens da seção 2 de habilidades de processo na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 6- Pontuação atribuída pela mãe M12 e pela professora P12 nos itens da seção 2 de habilidades de processo.

Itens	M12	P12
14 c1	3	3
14 c2	3	3
15 c1	3	3
15 c2	3	3
16 c1	3	2
16 c2	3	2
17 c1	3	3
17 c2	3	3
18 c1	3	3
18 c2	3	3
19 c1	3	3
19 c2	3	3
20 c1	3	3
20 c2	3	3
Escore	HP- C/I= 21 HP- I/D= 21 THP= 42	HP- C/I=20 HP- I/D= 20 THP= 40

Com relação à coluna 1 e coluna 2 na seção de habilidades de processo, as pontuações que diferiram foram do item 16, sendo que a mãe avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada a avaliação realizada pela professora.

Os resultados da avaliação das participantes sugerem que a criança apresentou um bom desempenho nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual. A mãe avaliou que a criança foi capaz sem dificuldade (3) e não precisou de ajuda (3) para realização de todos os itens desta seção, atribuindo à pontuação máxima (21) ao desempenho da criança na coluna 1 e na coluna 2. A professora também considerou que a criança foi capaz sem dificuldade (3) e não precisou de ajuda (3) para a realização de todos os itens, exceto do item 16, atribuindo à pontuação 20 na coluna 1 e na coluna 2 ao desempenho da criança.

Apesar de as crianças com PC poderem apresentar déficit cognitivo, além do déficit motor, ocasionados pela lesão neurológica (KUBAN; LEVITON, 1994 apud GIANNI, 2003), de acordo com as informações obtidas no prontuário e com os

profissionais que atendiam a criança C12, esta apresentava nível de compreensão satisfatório segundo o critério de elegibilidade estabelecido, o que pode ter implicado num bom desempenho nessa seção. Outro fator a ser considerado é que a criança tinha 9 anos e estava no quarto ano do Ensino Fundamental, o que demonstra que não estava atrasada na escola.

Moura (2004) assinala que uma das dificuldades no processo de inclusão do deficiente se dá em decorrência de confusões que se fazem entre uma deficiência física e outros tipos de problemas. Por exemplo, uma criança que não fala e não anda pode ser avaliada como se não compreendesse nada, e assim, ser considerada como deficiente mental.

Apesar de as participantes terem identificado dificuldades motoras para o desempenho da atividade pela criança, elas avaliaram suas habilidades de processo positivamente.

Uma vez obtido esse resultado, é necessário refletir sobre os possíveis motivos que levaram a M12 e a professora P12 a perceberem os mesmos aspectos do desempenho da criança de maneira diferente. Quando houve divergência na pontuação, na maioria das vezes, a mãe percebeu mais favoravelmente o desempenho da criança do que a professora. As divergências nas pontuações ocorreram mais na seção de habilidades motoras (8 divergências) do que na seção de habilidades de processo (2 divergências).

Conforme já apontado, o fato de as mães terem avaliado mais favoravelmente o desempenho da criança não nos diz que foram elas que superestimaram o desempenho da criança ou que foram as professoras que subestimaram o desempenho dela. As avaliações correspondem as suas interpretações acerca do evento observado.

Através das pontuações atribuídas pela mãe e pela professora ao desempenho da criança C12, observa-se que na percepção delas os déficits motores apresentados pela criança repercutiram no seu desempenho motor, refletindo na pontuação atribuída na seção de habilidades motoras. No entanto, avaliaram positivamente o desempenho da criança na seção de habilidades de processo.

Levanta-se a hipótese que o fato de a criança apresentar um bom desempenho de processo fez com que a mãe e a professora percebessem o seu desempenho de uma maneira mais convergente (2 divergências na seção de HP).

Já na seção de habilidades motoras, os déficits motores apresentados pela criança repercutiram no seu desempenho e isso foi notado pelas mães e pelas professoras, no entanto, em alguns aspectos de maneira diferente (8 divergências na seção de HM). Sugere-se que quando o desempenho da criança mostrou-se comprometido houve um aumento da probabilidade de as participantes perceberem tais déficits diferentemente. Tal diferença pode ser atribuída aos diferentes envolvimento e vínculos que elas mantêm com a criança, em função de compreensões diferentes do significado da deficiência, em decorrência de conhecimentos diferentes acerca do repertório motor e de processo da criança, entre outros.

Mãe M13 e Professora P13

Serão apresentadas as pontuações atribuídas pela mãe M13 e pela professora P13 com base na observação do desempenho da criança C13 na realização da atividade de pintura e colagem. Vale apontar que a criança C13 tinha nove anos de idade, estava no terceiro ano do Ensino Fundamental e apresentava diagnóstico de paralisia cerebral quadriplégica atetóide. Na paralisia cerebral quadriplégica, conforme descrito anteriormente, há o comprometimento dos quatro membros (GAUZZI; FONSECA, 2004). Os movimentos atetósicos são movimentos involuntários presentes na parte distal dos membros, serpenteantes e lentos que parasitam o movimento voluntário (SOUZA, 2001). De acordo com os dados obtidos no prontuário, as características presentes em C13 eram: não apresenta controle cervical e de tronco, apresenta déficit de amplitude de movimento ativa de membros superiores e inferiores, déficit de coordenação motora fina e grossa, presença de reflexos patológicos e movimentos atetósicos. É dependente de equipamento adaptativo para locomoção, é usuário de cadeira de rodas.

Na tabela 7, apresentam-se as pontuações atribuídas nos itens da seção 1 de habilidades motoras na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 7- Pontuação atribuída pela professora P13 e pela mãe M13 nos itens da seção 1 de habilidades motoras.

Itens	M13	P13
1 c1	0	0
1 c2	0	0
2 c1	1	1
2 c2	1	3
3 c1	1	1
3 c2	1	1
4 c1	0	0
4 c2	0	0
5 c1	1	1
5 c2	1	2
6 c1	2	2
6 c2	2	3
7 c1	1	1
7 c2	1	1
8 c1	1	1
8 c2	1	1
9 c1	2	2
9 c2	3	3
10 c1	1	1
10 c2	1	1
11 c1	0	0
11 c2	0	0
12 c1	1	2
12 c2	3	3
13 c1	1	1
13 c2	1	1
Escores	HM-C/I =12 HM-I/D= 15 THM = 27	HM-C/I =13 HM-I/D =19 THM= 32

Com relação à coluna 1 (c1) na seção de habilidades motoras, a única pontuação que diferiu foi a do item 12. Neste item a professora avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada à avaliação realizada pela mãe.

Os resultados da coluna 1 assinalam que as participantes consideraram que a criança apresentou dificuldades e incapacidades para a execução motora de todos os itens pontuados nessa seção. Esta análise do desempenho motor da criança refletiu na pontuação total atribuída pela mãe e pela professora nessa coluna, visto que a pontuação total atribuída pela mãe foi 12 e a pontuação total atribuída pela professora foi 13.

Destaca-se que entre todas as avaliações realizadas pelas participantes do estudo, as avaliações da mãe M13 e da professora P13 foram às únicas em que nenhum item dessa coluna (c1) foi pontuado como 3 (capaz sem dificuldade).

As participantes identificaram que a criança apresentou déficits de locomoção (item 1), para o manuseio dos materiais e no uso bimanual. Esses déficits podem estar relacionados com as características motoras apresentadas pela criança e com as exigências das demandas motoras da atividade.

Com relação à marcha, o déficit percebido pelas participantes pode ser relacionado às características clínicas da PC quadriplégica, já que o comprometimento muscular global pode implicar na marcha.

Os déficits notados pelas participantes para o manuseio dos materiais e uso bimanual parecem estar estreitamente relacionados com as características motoras da criança, pois de acordo com as informações obtidas no prontuário, a criança apresenta déficit de amplitude de movimento ativa de membros superiores, déficit de coordenação motora fina e grossa, presença de reflexos patológicos e movimentos atetósicos. Tais déficits podem repercutir no alcance dos materiais utilizados na atividade, na preensão, na manipulação e no seu uso.

Os movimentos atetósicos exercem influência na qualidade da execução das ações motoras. Crianças que apresentam movimentos atetóides, terão a coordenação visuo-motora deficiente, pois não apresentam “[...] movimentos independentes de olho/cabeça e a constante mudança de posição da cabeça afeta todo o equilíbrio e estabilidade de tronco e membros”, “[...] nos casos mais graves o uso das mãos poderá ser bastante precário” (PEREIRA, 2001, p. 244).

O fato de a criança não apresentar controle cervical e de tronco reflete no seu posicionamento e, conseqüentemente, na eficiência da execução das ações motoras dos membros superiores. O tronco tem como papel estabilizar a cintura escapular e os membros superiores “para que possam existir os movimentos seletivos e controlados, assim como serve para ligar a pelve e os membros inferiores, promovendo o seu alinhamento, estabilidade e movimentos dos membros inferiores” (GUSMAN; TORRE, 2001, p. 173-174).

Com relação à coluna 2 (c2) na seção de habilidades motoras, as pontuações que diferiram foram dos itens 2, 5 e 6. Nesses três itens a professora avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada à avaliação realizada pela mãe.

Na percepção das participantes, a criança foi dependente parcial ou total da ajuda da terapeuta para a execução da maioria dos itens. Esse resultado pode ser relacionado com o comprometimento motor apresentado pela criança, o qual implicou, segundo suas avaliações, na funcionalidade e resultou em graus variados de dependência para a execução das ações motoras pela criança.

Essa análise do desempenho motor da criança refletiu na pontuação total atribuída pela mãe e pela professora nessa coluna, visto que a pontuação total atribuída pela mãe foi 15 e a pontuação total atribuída pela professora foi 19.

Entre todas as avaliações realizadas pelas mães e professoras participantes do estudo, os escores totais obtidos na avaliação da mãe M13 e da professora P13 são o mais baixos conferidos a coluna 1 e 2 da seção de habilidades motoras.

A seguir, apresentam-se na tabela 8 as pontuações atribuídas nos itens da seção 2 de habilidades de processo na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2).

Tabela 8- Pontuação atribuída pela professora P13 e pela mãe M13 nos itens da seção 2 de habilidades de processo.

Itens	M13	P13
14 c1	1	1
14 c2	1	1
15 c1	1	1
15 c2	1	1
16 c1	1	1
16 c2	1	1
17 c1	1	1
17 c2	1	1
18 c1	2	3
18 c2	2	3
19 c1	1	1
19 c2	1	1
20 c1	1	1
20 c2	1	1
Escores	HP- C/I=8 HP- I/D= 8 THP= 16	HP- C/I=9 HP- I/D= 9 THP= 18

A avaliação realizada pelas participantes do desempenho de processo da criança foi igual em todos os itens na coluna 1 (c1) e na coluna 2 (c2), exceto no item 18. Neste item a professora avaliou mais favoravelmente o desempenho da criança comparada à avaliação realizada pela mãe.

Destaca-se que a criança não foi considerada como incapaz (0) e nem totalmente dependente da ajuda da terapeuta (0) em nenhum item nas colunas dessa seção.

As participantes consideraram que, de maneira geral, a criança apresentou dificuldades e foi dependente parcialmente da terapeuta para executar as habilidades de processo avaliadas. Esta análise do desempenho de processo da criança refletiu na pontuação total atribuída por elas, visto que a pontuação total atribuída pela mãe na coluna 1 e 2 foi 8 e a pontuação total atribuída pela professora na coluna 1 e 2 foi 9.

Esses dados sugerem que a criança apesar de apresentar um nível de compreensão satisfatório segundo critério de elegibilidade estabelecido, para a realização dessa atividade a criança apresentou dificuldades nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

A criança C13 completou 9 anos de idade no ano da coleta de dados e estava inserida no terceiro ano do Ensino Fundamental. Segundo a legislação educacional vigente, crianças de nove anos deveriam estar no quarto ano, o que indica que estava atrasada um ano. Déficits de habilidades de processo, conforme observado pelas participantes, podem interferir no desempenho escolar da criança.

Uma vez obtido esse resultado, é necessário refletir sobre os possíveis motivos que levaram a M13 e a professora P13 a perceberem os mesmos aspectos do desempenho da criança de maneira diferente. Quando houve divergência na pontuação, a professora percebeu mais favoravelmente o desempenho da criança do que a mãe. Tanto a mãe quanto a professora podem ter um conjunto de razões para perceberem os mesmos aspectos do desempenho da criança diferentemente, sendo estas razões coerentes com as necessidades de cada uma delas. As divergências nas pontuações ocorreram mais na seção de habilidades motoras (4 divergências) do que na seção de habilidades de processo (2 divergências).

Retomando o relato da professora P13 a questão de número onze da Ficha de Caracterização dos Professores, observa-se que a professora apontou sentir falta de assessoramento técnico, além disso, sua fala remeteu a uma insegurança e dúvida em relação aos benefícios de sua atuação para o aprendizado da criança. A professora P13 tinha 23 anos de experiência docente, habilitação em DA, já havia dado aula para outras crianças com deficiência (DA) e era o segundo ano que estava dando aula para o aluno C13.

De acordo com a percepção da mãe e da professora, a criança C13 apresentou comprometimentos que interferiram no seu desempenho para a realização da atividade de pintura e colagem. Certamente tais déficits e outros não identificados na avaliação se estendem para a realização de outras atividades escolares. Esse fato torna a prática pedagógica um desafio constante para a professora, que diariamente precisa pensar em estratégias para beneficiar o desempenho da criança. Diante disso, não causa estranheza o fato de a professora relatar que se sente insegura com o trabalho que está desenvolvendo com a criança, mesmo sendo o segundo ano em que está dando aula para ela. Considera-se que tal dificuldade pode ter sido intensificada pela falta de apoio técnico e/ou até mesmo despreparo para atuar junto a crianças com necessidades educacionais especiais.

Frente a essas informações, é possível levantar a hipótese de que a professora tenha um conjunto de razões para fazer uma avaliação que superestime o desempenho da criança.

Toda a professora almeja que a criança aprenda. O fato de ser o segundo ano que a professora P13 estava dando aula para a criança C13, possivelmente aumenta a cobrança e a expectativa dela a respeito dos avanços da criança, e também de outras pessoas envolvidas na escolarização da mesma (família, diretores, entre outros). Aparentemente a professora P13 não estava conseguindo identificar se de fato a criança estava se beneficiando da experiência educativa, uma vez que questionou se a criança estava avançando, se ela estava se desenvolvendo e se estava conseguindo aprender. Frente ao exposto pode-se supor que a professora se vê numa situação em que todo o seu esforço e dedicação não estão tendo resultados visíveis para ela. Diante disso, ela pode sentir a necessidade, mesmo que inconsciente, de superestimar o desempenho da criança, a fim de aliviar um sentimento de impotência e se reassegurar como boa professora, a qual está conseguindo corresponder às suas expectativas e cobranças das outras pessoas.

3.5.4 Percepção das mães e das professoras sobre o uso do Protocolo de Observação

Um procedimento importante na construção de um instrumento de mensuração é verificar a sua adequação e validade social junto à população que fará o seu uso. Embora tenha sido feito um estudo piloto, o qual indicou a adequação do instrumento para fins de coleta de dados, considerou-se importante verificar a percepção sobre o uso da ferramenta com os participantes do estudo em questão. Caso os dados coletados através do roteiro de entrevista de Análise do Protocolo de Observação (APÊNDICE R) tivessem muitas restrições, os resultados encontrados com a aplicação do instrumento poderiam não ser tão confiáveis. Com relação à validade social, vale apontar que o instrumento foi elaborado tendo em vista atender o seu objetivo principal, que é o de medir a percepção dos professores e dos pais em relação ao desempenho da criança com deficiência física frente à realização de uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar, mas, além disso, houve a preocupação de proporcionar aos usuários do instrumento uma oportunidade interessante em que pudessem ter acesso a informações referentes ao desempenho (capacidades/incapacidades e independência/dependência) da criança consideradas relevantes na definição de estratégias e recursos que visam a aumentar a sua funcionalidade, autonomia e independência.

A primeira pergunta do roteiro de entrevista buscou identificar o grau de facilidade ou dificuldade que as professoras e as mães tiveram para preencher o Protocolo de Observação. As participantes deveriam optar por uma das alternativas de respostas, sendo elas: *muito fácil de preencher, fácil de preencher, nem fácil e nem difícil de preencher, difícil de preencher e muito difícil de preencher*.

Os resultados mostraram que 3 professoras consideraram o Protocolo de Observação *muito fácil de preencher*, 9 professoras consideraram o Protocolo de Observação *fácil de preencher* e 1 professora considerou o Protocolo de Observação *nem fácil e nem difícil de preencher*.

Quatro mães consideraram o Protocolo de Observação *muito fácil de preencher* e 9 mães consideraram o Protocolo de Observação *fácil de preencher*.

As professoras e as mães consideraram que preencher o Protocolo de Observação não foi uma tarefa difícil.

A segunda pergunta do roteiro de entrevista buscou identificar se as professoras e as mães tiveram alguma dificuldade e qual foi essa dificuldade para preencher o Protocolo de Observação.

Das treze professoras participantes, nenhuma apontou ter tido dificuldade para preencher o Protocolo de Observação.

Das treze mães participantes, duas mães M3 e M12, apontaram ter tido dificuldade para preencher o instrumento e assinalaram qual foram estas dificuldades, conforme indicam as falas abaixo:

Senti dificuldade em ver ele fazendo assim, separado, segmentando a atividade. E é difícil também falar e achar que ele é incapaz. (M3).

Só demorou pra cair a ficha naquela parte que eu não tinha que ver a parte motora. Tinha que ver se ele entendeu ou não, e não a questão motora. (M12).

A mãe M3 aponta para duas questões, a primeira refere-se a uma dificuldade em observar o desempenho da criança na atividade de maneira segmentada e a segunda refere-se à dificuldade em avaliar seu filho como incapaz de fazer uma tarefa.

Pode-se conferir a dificuldade apresentada em observar o desempenho da criança de maneira fragmentada ao fato de muitas vezes as mães no dia-a-dia possivelmente observarem a realização de algumas atividades pela criança tendo um olhar mais global para o desempenho dela, e não um olhar fragmentado para aspectos do seu desempenho nas tarefas envolvidas nesta atividade. Cada item do instrumento avalia o desempenho da criança em tarefas envolvidas na atividade de pintura e colagem. Pode-se considerar, portanto, que esta experiência de observar de maneira fragmentada as tarefas envolvidas em uma atividade como sendo nova para esta mãe e até mesmo para outras mães participantes do estudo.

Quanto à dificuldade em avaliar o próprio filho como incapaz, considera-se o relato da mãe como pertinente, uma vez que para muitas delas pode ser difícil e até doloroso reconhecer e expor que seu filho apresenta alguma limitação ou é incapaz de realizar uma determinada tarefa.

Segundo Telford e Sawrey (1998), uma das reações parental frente à deficiência do filho é a negação da incapacidade da criança, situação na qual os pais lançam mão de mecanismos de distorção perceptual a fim de negar as provas de

inadequação de seus filhos. Na fala da mãe M3, pode-se observar a dificuldade, o desconforto e o impacto que ela sente ao ir contra este mecanismo de negação da incapacidade do seu filho, diante da evidência observada na filmagem e no preenchimento do instrumento por ela.

A mãe M12 apresentou dificuldade em compreender o que deveria ser observado na seção 2 de habilidades de processo. Conforme explicado a cada uma das participantes, na seção 2 de habilidades de processo, deve ser avaliada a qualidade do desempenho da criança nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual e não a habilidade motora da criança para realizar as tarefas que esta seção contempla. Por exemplo, quando é avaliado na seção de habilidades de processo se a criança cola as peças nos lugares corretos, não deve ser avaliada a dificuldade motora da criança para colar as peças e nem o tanto de ajuda motora que a mesma precisou para realizar essa tarefa, mas a qualidade do seu desempenho na área de atenção, percepção visual e noção espacial, o que faz com que ela saiba ou não qual é o lugar correto para colar a peça.

O instrumento exige das participantes esta diferenciação do que deve ser observado em cada uma das seções (seção 1 de habilidades motoras e seção 2 de habilidades de processo). Os dados apontam que, de maneira geral, elas tiveram a compreensão desta diferenciação. A própria fala da mãe M12, apesar de indicar que ela teve dificuldade em entender esta diferenciação, é possível verificar que houve a compreensão do que deveria ser observado em cada uma das seções: “Só demorou pra cair a ficha naquela parte [...]”; “[...] Tinha que ver se ele entendeu ou não, e não a questão motora”.

A terceira pergunta do roteiro de entrevista buscou identificar se as professoras e as mães consideraram algum item do Protocolo de Observação de difícil compreensão e o porquê disto. Nenhuma das participantes apontou dificuldade para compreender os itens do Protocolo de Observação.

Os resultados encontrados com as três primeiras perguntas do roteiro de entrevista assinalam que o Protocolo de Observação, na percepção dessas participantes, apresenta, de maneira geral, uma linguagem acessível e de fácil entendimento, uma vez que elas não tiveram dificuldade para compreender os itens que o compõe. Os resultados indicam também que o instrumento é passível de ser usado por professores e pais para avaliar o desempenho de crianças com deficiência física na atividade de pintura e colagem, visto que todas as participantes

conseguiram fazer uso dessa ferramenta e nenhuma delas considerou difícil o seu preenchimento.

Com relação à pergunta de número quatro, a qual visava identificar a opinião das professoras e das mães quanto à oportunidade de observar, avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preenchimento do Protocolo de Observação, foram elaboradas algumas categorias de respostas.

Primeiramente serão apresentadas as categorias de respostas delineadas com base na fala das professoras e na sequência as categorias de respostas delineadas com base na fala das mães.

Foram delineadas sete categorias com base na fala das professoras, sendo elas: 1) caracterização que as professoras fazem quanto à experiência de avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preenchimento do instrumento; 2) a oportunidade ajudou a conhecer o desempenho do aluno; 3) a interação da terapeuta na filmagem com a criança serviu como parâmetro para verificar a adequação da sua atuação; 4) a oportunidade possibilitou identificar as capacidades/incapacidades e/ou dependência/independência da criança no desempenho da atividade, e que isto contribuiu para a sua atuação; 5) a oportunidade possibilitou um olhar minucioso do desempenho da criança; 6) a oportunidade facilitou a avaliação do aluno; e 7) a oportunidade deveria ser oferecida no começo do ano.

Na categoria 1, *caracterização que as professoras fazem quanto à experiência de avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preenchimento do instrumento*, esta experiência foi qualificada com os seguintes adjetivos: ótima (P3, P11, P12), diferente (P1), legal (P2), maravilhosa (P13), boa (P9), produtiva (P7), interessante (P1, P6, P8, P10) e importante (P4), como ilustram as falas abaixo:

É diferente, né. Eu achei interessante [...]. (P1).

Achei uma oportunidade produtiva. (P7).

Eu achei maravilhoso, gostei, contribui [...] (P13).

Tal resultado aponta que as professoras, de maneira geral, analisaram esta como uma boa oportunidade para avaliar o desempenho do aluno, pois qualificaram positivamente tal experiência.

Na categoria 2, *a oportunidade ajudou a conhecer o desempenho do aluno*, foram enquadradas a fala de três professoras (P9, P11, P12).

[...] Porque através disto a gente consegue visualizar mais a criança, conhecê-la [...] (P11).

Foi ótima. Esta oportunidade tem que ser oferecida no começo do ano para os professores, pra ajudar a conhecer o aluno. (P12).

De acordo com essas professoras, a oportunidade de assistir a filmagem e preencher o Protocolo de Observação traz informações que as auxiliam a conhecer a criança. Tal resultado indica que o instrumento pode ser uma ferramenta útil a ser empregada pelo professor no contexto escolar na avaliação do desempenho do aluno.

Na categoria 3, *a interação da terapeuta na filmagem com a criança serviu como parâmetro para verificar a adequação da sua atuação*, foi enquadrada a fala da professora P3.

Eu aprendi e vi coisas que eu achei que estava fazendo errado e não “tô”. Eu queria que você tivesse vindo no começo do ano. Porque às vezes eu me questionava será que eu estou certa, será que não. (P3).

A fala da professora indica que ela aprendeu ao assistir a filmagem da terapeuta atuando junto à criança na realização da atividade de pintura e colagem, e que esta filmagem também serviu como parâmetro para verificar a adequação de sua atuação (“[...] eu achei que estava fazendo errado e não to [...]”; “[...] me questionava será que estou certa, será que não”).

A maneira como o avaliador interage e fornece as ajudas motoras e verbais para a criança é vista como um modelo para a atuação do professor. Talvez a oportunidade de o professor observar modelos de interações adequadas com o aluno com deficiência seja uma estratégia que o auxilie a desenvolver o raciocínio de aliar os conhecimentos teóricos recebidos em aula com as vivências do cotidiano escolar.

A fala da professora remete a uma insegurança em relação à adequação de sua atuação junto à criança, o que pode ser atribuído a falta de preparo e/ou

formação que forneçam subsídios teóricos e práticos para uma prática mais segura e efetiva.

No estudo de Melo e Ferreira (2009), foi verificado que a falta de conhecimentos específicos sobre os cuidados necessários com os alunos com deficiência física acarreta ao professor muitas preocupações relacionadas à sua atuação frente ao aluno.

Na categoria 4, *a oportunidade possibilitou identificar as capacidades/incapacidades e/ou dependência/independência da criança no desempenho da atividade, e que isto contribuiu para a sua atuação*, foram enquadradas as falas das professoras P1, P4, P10, P13.

Eu achei assim importante no sentido de vê aquilo que ele consegue. E assim, do jeito que você organizou deu pra ver claramente quais são as capacidades que ele tem e o que ele não tem. E faz com que eu possa a partir do que você fez desenvolver até outras atividades que ele é capaz de fazer. (P4).

Eu achei maravilhoso, gostei, contribui com a gente na sala de aula. Você vê o que ele pode e não pode fazer, vê no que pode ajudar, o que explorar, a maneira de ajudar, a maneira de introduzir a atividade, deu pra ver a maneira que ela reagiu a atividade. (P13).

As falas das professoras indicam que a filmagem e o instrumento possibilitaram identificar quais são as capacidades/incapacidades e/ou dependência/independência da criança, e que através desse conhecimento podem desenvolver atividades mais adequadas às capacidades da criança (P4), podem explorar melhor o seu desempenho (P13), podem identificar maneiras de ajudar a criança e introduzir a atividade (P13), colaborando, dessa forma, com a sua atuação. Essas falas assinalam para a importância de se conhecer o desempenho da criança para adequar a atividade pedagógica e o método de ensino às suas necessidades e características motoras e de processo.

É através do conhecimento da participação do aluno que são identificadas as suas necessidades especiais e, nesse sentido, registros escolares sobre a funcionalidade do aluno são indispensáveis, pois poderão nortear as ações com propósito inclusivo (ABE, 2009).

Na categoria 5, *a oportunidade possibilitou um olhar minucioso do desempenho da criança*, foram enquadradas as falas das professoras P6 e P8.

Eu achei muito interessante, porque você no dia-a-dia não tem condições de estar observando tantos aspectos, como numa filmagem que você pode avaliar mais pontualmente. É diferente, quando você está na sala de aula, você observa as coisas, não tem como não observar, mas você parar pra ver por meio da filmagem é diferente. (P6).

Eu achei interessante, né. Porque acaba dando um foco que a gente não se concentra. Porque em sala é diferente, a gente observa mais o geralzão dele, aqui a gente tá vendo o individual. (P8).

As falas das professoras remetem a uma dificuldade de observar minúcias acerca do desempenho do seu aluno no dia-a-dia de sala de aula, o que pode ser atribuído a uma sobrecarga de tarefas, decorrente muitas vezes do número excessivo de alunos na sala de aula. A literatura traz alguns estudos que evidenciam que o número excessivo de alunos na classe é um dos dificultadores da inclusão (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; SANT'ANA, 2005; RIOS; NOVAES, 2009).

Na categoria 6, *a oportunidade facilitou a avaliação do aluno*, foram enquadradas as falas das professoras P2 e P5.

Legal. Fica mais fácil pra gente observar, porque se for lembrar, a gente tem que pensar lá no começo do ano, e o vídeo ajuda a esclarecer. (P2).

Eu gostei de ver a filmagem, porque dá pra observar vários aspectos e pra responder é bem melhor, mais fácil. (P5).

A filmagem e o instrumento estruturado parecem facilitar a avaliação do aluno, dando maior suporte para que as professoras possam responder aos itens avaliados no mesmo.

Na categoria 7, *a oportunidade deveria ser oferecida no começo do ano*, foram enquadradas as falas das professoras P3, P10 e P12.

[...] Eu queria que você tivesse vindo no começo do ano. Porque as vezes eu me questionava [...]. (P3).

Achei interessante. Seria importante fazer a avaliação do aluno no começo do ano, pra saber como ele está, o que ele consegue ou não [...]. (P10).

O fato de as professoras terem referido que esta oportunidade deveria ter sido oferecida no começo do ano sugere que a filmagem, juntamente com o instrumento, forneceu informações referentes ao aluno, consideradas importantes

por elas e que poderiam auxiliá-las na atuação junto a esse aluno no decorrer do ano.

A seguir, são apresentadas as seis categorias delineadas com base na fala das mães, sendo elas: 1) caracterização que as mães fazem quanto à experiência de avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preenchimento do instrumento; 2) uma oportunidade para ver as capacidades/incapacidades e/ou a dependência/independência de desempenho da criança; 3) surpresa com o desempenho demonstrado pela criança; 4) a oportunidade auxiliou a identificar maneiras de lidar com a criança e/ou estimulá-la; 5) nunca havia observado o desempenho da criança fazendo essa atividade ou já havia observado tal desempenho, mas não tinha prestado tanta atenção; e 6) a oportunidade ajudou a perceber como está o desenvolvimento da criança.

Na categoria 1, *caracterização que as mães fazem quanto à experiência de avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preenchimento do instrumento*, esta experiência foi qualificada com os seguintes adjetivos: importante (M12), muito boa (M2, M3, M9, M13), legal (M10, M5) e interessante (M7, M4), como ilustram as falas abaixo:

Muito bom, dá para ver aonde ele está com dificuldade e ajudar a corrigir [...]. (M3).

Achei bastante interessante e fiquei surpresa [...]. (M7).

Eu achei bem importante pra ver a dificuldade e o que ele consegue fazer. (M12).

Tal resultado aponta que as mães, assim como as professoras, analisaram esta como uma boa oportunidade para avaliar o desempenho da criança, pois qualificaram positivamente tal experiência.

Na categoria 2, *uma oportunidade para ver as capacidades/incapacidades e/ou a dependência/independência de desempenho da criança*, foram enquadradas as falas das mães M2, M3, M4, M6, M10, M11, M12 e M13.

Muito bom, dá para ver aonde ele está com dificuldade e ajudar a corrigir. Tem coisa que tem dificuldade e tem que trabalhar e tem coisa que ele consegue. (M3).

Achei bom, com a filmagem dá pra ver os acertos e os erros [...]. (M11).

Achei que foi bom pra ver as dificuldades dela. (M13).

Tal oportunidade, segundo os relatos das mães, as auxiliaram a identificar aspectos referentes ao desempenho da criança (capacidade/incapacidade e/ou dependência/independência). O conhecimento acerca do potencial da criança pode incentivá-las a estimular o desenvolvimento da criança e o conhecimento de suas limitações podem lhes incentivar a buscar estratégias para minimizá-las ou até mesmo superá-las (“tem coisa que tem dificuldade e tem que trabalhar”).

Na categoria 3, *surpresa com o desempenho demonstrado pela criança*, foram enquadradas as falas das mães M7 e M9.

Achei bastante interessante e fiquei surpresa com o desempenho, pois muitas vezes a I. se comporta de outra maneira em casa, pedindo mais ajuda. (M7).

Muito boa, porque eu achei que ele foi bem melhor do que eu esperava. Porque em casa, né, a gente acaba fazendo por ele, não espera ele fazer, que nem você fez. Então foi muito bom. (M9).

A mãe M7 apontou um aspecto interessante, que é o fato do comportamento da criança diferir do comportamento apresentado em casa. Isso evidencia que o contexto no qual a criança está inserida pode influenciar no seu comportamento e na sua maneira de agir.

Outro aspecto importante referido pela mãe M9 é o fato de muitas vezes não esperar que a criança faça por conta própria a atividade, o que pode ser atribuído à falta de tempo, por querer super protegê-la para evitar que se frustre, por não conhecer o potencial da criança ou não saber a forma mais adequada de fornecer ajuda, entre outros motivos. Tal comportamento pode privar a mãe e a criança de conhecer o seu potencial e desenvolvê-lo e coibir a aquisição de sua independência.

Na categoria 4, *a oportunidade auxiliou a identificar maneiras de lidar com a criança e/ou estimulá-la*, foram enquadradas as falas das mães M3, M4 e M11.

Achei interessante, porque deu pra ver a dificuldade e o que precisa ser trabalhado com ele. (M4).

Achei bom, com a filmagem dá pra ver os acertos e os erros. É bom pra saber como lidar com a ME. (M11).

As falas dessas mães evidenciam que com base na observação da filmagem e preenchimento do Protocolo de Observação refletiram sobre maneiras de lidar com a criança e/ou estimulá-la. Isso demonstra a importância de se proporcionar situações sistematizadas em que as mães possam observar o desempenho do próprio filho. Tal oportunidade poderia ser ainda mais enriquecida se tal observação fosse realizada com o apoio de profissionais da saúde e/ou da educação que acompanham a criança, fornecendo orientações técnicas que podem auxiliar no cuidado e estimulação do seu filho. Intervenções como essa permitem que a família seja empoderada. De acordo com Williams e Aiello (2004), o empoderamento faz com que a família deixe de ser uma mera receptora de serviços para ser um agente de transformação social, capaz de enfrentar as adversidades do dia-a-dia.

Na categoria 5, *nunca havia observado o desempenho da criança fazendo essa atividade ou já havia observado tal desempenho, mas não tinha prestado tanta atenção*, foram enquadradas as falas das mães M1 e M10.

Amei a oportunidade de ver ele fazendo, porque as vezes assim, ele tá em casa brincando, tá pintando, então você vê, mas você não presta tanta atenção assim. É uma distração pra ele e eu estou fazendo outras coisas. Então, eu não observo muito ele fazendo [...]. (M1).

Achei legal porque foi a primeira vez que eu vi o L. montando uma figura, e vi que ele foi bem capaz, não sabia. (M10).

A mãe M1 assinala que apesar de ver a criança fazendo atividades como esta em casa, não consegue prestar tamanha atenção no seu desempenho em decorrência de estar envolvida em outras atividades (“estou fazendo outras coisas”) da rotina da casa. Muitas mães quando estão em casa com os seus filhos, concomitantemente aos cuidados prestados a eles, executam outras atividades da rotina doméstica, o que faz com que muitas vezes não consigam prestar atenção de maneira detalhada no desempenho da criança.

A fala da mãe M10 remete novamente para a importância de as mães observarem o desempenho da criança, pois a partir de oportunidades como esta poderão descobrir habilidades e/ou dificuldades que não haviam notado anteriormente.

Na categoria 6, *a oportunidade ajudou a perceber como está o desenvolvimento da criança*, foram enquadradas as falas das mães M1 e M5.

Foi muito bom. Achei que ele está super bem [...]. (M1).

Muito bom. A gente fica por dentro com o que tá acontecendo na fisioterapia, dá pra ver os resultados. Que ele já tá bem adiantado, né. [...] (M5).

As falas das mães demonstram que através da observação do desempenho perceberam a evolução da criança, conseguiram identificar como a criança está se desenvolvendo e até mesmo os ganhos com os serviços prestados pelas áreas da saúde. Tal feedback pode estimulá-las a aderir ao tratamento, uma vez que percebem os ganhos obtidos, sendo esta uma boa estratégia a ser adotada.

A quinta pergunta do roteiro de entrevista buscou identificar se Protocolo de Observação ajudou as participantes a avaliar e identificar as habilidades e/ou dificuldades da criança para a realização da atividade.

Todas as participantes apontaram que o instrumento ajudou na avaliação e na identificação das habilidades e dificuldades da criança.

Tal resultado indica que o instrumento pode ser uma boa ferramenta tanto para o uso dos pais quanto dos professores na identificação do potencial e das limitações da criança frente à realização de uma atividade específica, fornecendo um panorama acerca do nível de participação da criança nessa atividade.

A sexta pergunta do roteiro de entrevista buscou identificar se as participantes haviam notado, através da observação da filmagem e preenchimento do Protocolo de Observação, alguma (s) habilidade (s) e/ou dificuldade (s) que no dia-a-dia não haviam observado.

Das treze professoras participantes, oito (P1, P3, P7, P8, P9, P10, P11, P13) apontaram ter observado alguma (s) habilidade (s) e/ou dificuldade (s) que no dia-a-dia não haviam observado.

As habilidades citadas pelas professoras foram referentes à rosquear a tampa da cola (P1), a pegar a peça e virá-la para passar cola sem precisar de ajuda (P3), ao uso da cola pela criança (P3, P12), a respeitar os limites do desenho na pintura (P9) e a colar as peças nos lugares adequados para montar o animal (P9, P10, P8).

Com relação às dificuldades apresentadas pelas crianças, a professora P7 citou a dificuldade observada quanto à manutenção do posicionamento adequado durante a realização da atividade. As professoras P9, P10 e P11 apontaram que através da observação da filmagem e preenchimento do Protocolo de Observação, algumas dificuldades da criança que já haviam notado em sala de aula ficaram mais evidentes, como a questão do desinteresse (P9), da desatenção (P10) e da dificuldade em manter um posicionamento adequado durante a realização da atividade (P11).

Cinco professoras (P2, P4, P5, P6, P13) relataram não ter observado nenhuma nova habilidade e/ou dificuldade. Vale destacar, que as professoras P4 e P13 assinalaram em suas falas que apesar de não terem observado nenhuma nova habilidade e/ou dificuldade, consideraram que o comportamento da criança na filmagem se diferenciou do comportamento apresentado por ela em sala de aula, conforme evidencia a fala da professora P13:

Não. O que ela fez na filmagem também faz na sala de aula, então acho que não. O que eu vi de diferente é que aí ela mostrou interesse, fez a atividade, na sala de aula ela se distraí com os colegas, com alguma pessoa que chega na sala que tira a atenção, e aí ela está bem focada. Deu pra vê a diferença quando ela faz um trabalho individual e quando ela faz em grupo, com os coleguinhas juntos. (P13).

Das treze mães participantes, nove (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M9, M10, M12) apontaram ter observado alguma (s) habilidade (s) e/ou dificuldade (s) que no dia-a-dia não haviam observado.

As habilidades citadas pelas mães foram referentes à rosquear a tampa da cola (M2), a colar a peça na posição correta (M3), a nomear as cores e relacionar a cor com o objeto (M4), a passar cola nas peças (M6), a melhora na habilidade de direcionar o movimento e para o uso da cola (M7) e a colar as peças nos lugares adequados para montar o animal (M9, M10).

Com relação às dificuldades apresentadas pelas crianças, a mãe M1 citou ter observado a dificuldade para fechar o estojo. As mães M2 e M4 apontaram que, através da observação da filmagem e preenchimento do Protocolo de Observação, algumas dificuldades da criança que já haviam notado em casa ficaram mais

evidentes, como a dificuldade para pegar as peças (M2) e a dificuldade para prestar atenção (M4).

A mãe M12 relatou nunca ter observado a realização desse tipo de atividade pela criança, dessa maneira, apontou que tudo que observou referente às habilidades e/ou dificuldades da criança foi novidade.

Quatro mães (M5, M8, M11, M13) relataram não ter observado nenhuma nova habilidade e/ou dificuldade. Vale destacar, que a mãe M11 assinalou em sua fala que apesar de não ter observado nenhuma nova habilidade e/ou dificuldade, considerou que a criança teve um comportamento na filmagem que se diferenciou do comportamento apresentado por ela em sala de aula, segundo informações recebidas da professora:

Não. Ela é assim mesmo em casa. Só não deixou cair o lápis que às vezes a professora fala que ela derruba. (M11).

Esses resultados assinalam que a maioria das mães e professoras observaram habilidades e/ou dificuldades a respeito do desempenho da criança que não haviam notado anteriormente.

Além disso, vale destacar que as mesmas notaram aspectos referentes ao desempenho da criança que não são pontuados no Protocolo de Observação, como a habilidade da criança em respeitar os limites do desenho na pintura (P9), a habilidade em nomear as cores e relacionar a cor com o objeto (M4), a dificuldade da criança em manter um posicionamento adequado durante a realização da atividade (P11), entre outros.

Esse resultado é de grande importância, pois indica que a filmagem possibilitou a observação de outros aspectos do desempenho da criança além daqueles avaliados no Protocolo de Observação, bem como a possibilidade de ampliar os aspectos investigados pelo instrumento do desempenho da criança. Esse resultado assinala também que tanto as mães quanto as professoras possuem um olhar sensível e atento para avaliar o desempenho da criança, pois ultrapassaram os limites do instrumento notando aspectos que nele não apreciam. Tais achados sugerem a necessidade e a importância de se estabelecer a parceria entre a família, professores e outros profissionais que assistem a criança no processo de inclusão escolar, pois cada um pode contribuir com o seu olhar e conhecimento para a

identificação das necessidades da criança, bem como para a reflexão acerca das estratégias para viabilizar seu desempenho e participação nas atividades escolares.

Esses resultados reafirmam também a importância de se proporcionar situações sistematizadas em que as mães e as professoras possam observar o desempenho da criança, pois muitas vezes, em virtude dessa observação não ser realizada de maneira estruturada tanto na escola quanto em casa, muitos aspectos importantes referentes ao seu desempenho passam despercebidos. Instrumentos com uma linguagem acessível para pais e professores e voltados para a avaliação da criança parecem ser ferramentas capazes de auxiliar na realização dessa tarefa.

A última questão do roteiro de entrevista buscou verificar se as participantes tinham alguma observação ou sugestão para modificar o instrumento.

Das treze professoras participantes, duas deram sugestões, as professoras P4 e P12:

Eu acho que a atividade deveria ter centralizado numa coisa só, só pintar ou só colar. (P4).

Ficaria mais fácil se organizasse o instrumento de acordo com a filmagem, porque se o professor fosse assistir sozinho iria demorar bem mais tempo. (P12).

Em relação à sugestão da professora P4, a qual sugere que seja proposta apenas uma atividade para a criança, pintura ou colagem, aponta-se que foram escolhidas duas demandas diferentes a fim de proporcionar ao usuário do instrumento uma avaliação mais completa do desempenho da criança, englobando a manipulação de diferentes materiais (não apenas a cola ou os materiais usados para a pintura) e uma avaliação mais ampla das habilidades de processo da criança.

A sugestão da professora P12 refere-se a uma reorganização dos itens do instrumento de acordo a filmagem para facilitar o seu preenchimento, pois às vezes tal preenchimento não se dá na ordem proposta dos itens. Em virtude de os itens serem pontuados conforme as crianças desempenham as ações por eles avaliadas, e as crianças variarem a ordem em que desempenham tais ações, não foi possível estabelecer uma organização padrão dos itens do instrumento que atendesse essa demanda. Diante disso, o avaliador torna-se um apoio importante para o uso adequado do instrumento.

Das treze mães participantes, apenas uma, a mãe M7 apontou uma sugestão, conforme ilustra a fala:

Acho que poderia criar uma pergunta para verificar se a criança sabe organizar a mesa, o material que vai usar. Pra ver se ela não esbarra no material, se desvia, se não deixa na beirada da mesa, sabe. Minha filha tem dificuldade nisso. (M7).

A sugestão da mãe M7 é referente à inclusão de novos itens ao instrumento, sendo um referente à organização do material na mesa e outro referente a habilidade da criança para direcionar os movimentos do corpo a fim de evitar esbarrar nos objetos usados. A primeira versão do instrumento contava com um item que avaliava a habilidade da criança para organizar os materiais na mesa, mas ele foi excluído conforme discutido no estudo 1 por ser um item considerado subjetivo. A outra sugestão, caso haja novas versões do instrumento, é uma possibilidade a ser estudada.

3.6 CONCLUSÕES

No estudo 2, pode-se verificar que o Protocolo de Observação permitiu mensurar e comparar a percepção das mães e das professoras. De modo geral, as pontuações atribuídas pelas mães ao analisar o desempenho da criança realizando a atividade de pintura e colagem foi maior do que as pontuações atribuídas pelas professoras. Esses resultados permitiu a reflexão acerca dos possíveis motivos que levaram as mães e as professoras a perceberem diferentemente os mesmos aspectos do desempenho de uma criança. O percepto da mãe e da professora em relação à criança retratou, em alguma extensão, as necessidades de cada uma delas em avaliar o desempenho da criança da maneira realizada.

As percepções da família e da escola em relação à criança com deficiência devem interagir em harmonia, entretanto os resultados do estudo dão indícios de que possivelmente a inter-relação escola e família não esteja muito sincronizada. Considera-se que a aproximação entre esses segmentos possa contribuir para a minimização de diferenças acentuadas na maneira como cada parte percebe a criança. O aprimoramento da habilidade de observação tanto das mães quanto das professoras trata-se também de uma estratégia que pode minimizar as divergências nas avaliações.

Os resultados do estudo 2 mostraram ainda uma adequação do Protocolo de Observação quanto à linguagem e formato para a população que fará uso do mesmo (pais e professores). As mães e as professoras participantes do estudo 2 conseguiram fazer uso dessa ferramenta, consideraram que preencher o instrumento não foi uma tarefa difícil e assinalaram não apresentar dificuldade para a compreensão dos itens que o compõe.

Quanto à validade social do Protocolo de Observação, os resultados apontaram que as mães e as professoras avaliaram o seu uso positivamente.

De maneira geral, as mães consideraram essa oportunidade importante por diferentes motivos, em virtude de no dia-a-dia não conseguirem observar o desempenho da criança de maneira detalhada, por permitir perceber como está o desenvolvimento da criança, por identificarem algumas habilidades e dificuldades que não haviam notado anteriormente e por auxiliar na identificação de maneiras de lidar com a criança e/ou estimulá-la. As professoras também, de modo geral, avaliaram esta como uma boa oportunidade, pois sinalizaram que ajudou a

identificar informações referentes ao desempenho do aluno (capacidades/incapacidades e independência/dependência) e que isso contribuiu para a sua atuação.

O uso do Protocolo de Observação tem revelado que ele está cumprindo o seu objetivo principal, que é o de mensurar a percepção dos pais e dos professores em relação ao desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Isso permite verificar e analisar a maneira como eles percebem o desempenho da criança, bem como os pontos de divergências e convergência entre as avaliações. Mas, mais do que isso, os resultados apontaram indícios de que o instrumento possa servir como uma ferramenta de intervenção junto aos pais e professores.

O Protocolo de Observação permitiu que as mães e as professoras identificassem informações acerca das potencialidades e dificuldades da criança. A partir disso, podem pensar juntas em estratégias para favorecer a inclusão e a participação da criança. Tal intervenção pode ser mediada e enriquecida pela presença de um profissional da saúde, entre eles, destaca-se o papel do terapeuta ocupacional. O terapeuta ocupacional possui um arcabouço teórico e prático, que o permite compreender os aspectos do desempenho que estão afetando a capacidade do aluno de se engajar em sua ocupação, o que o possibilita refletir sobre possíveis estratégias para viabilizar o desempenho do aluno e sobre as adequações necessárias na tarefa escolar e no ambiente físico (BALEOTTI, et al., no prelo).

A possibilidade de os pais e professores discutirem e analisarem juntos aspectos referentes à conduta e ao desempenho da criança pode minimizar as divergências de olhares, aproximando as avaliações que eles fazem das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussões dos resultados permitiu levantar algumas limitações do estudo, bem como identificar algumas linhas de investigação para estudos futuros.

- ✓ O fato de a estudante ter sido responsável pelo desenvolvimento e aplicação do Protocolo de Observação junto aos pais e professores pode ter camuflado déficits na descrição das instruções referentes ao procedimento de aplicação do Protocolo de Observação, as quais estão explicitadas na dissertação. Frente a isso, considera-se importante que outros estudos sejam realizados, por pesquisadores que não tenham um contato prévio com o Protocolo de Observação e com o seu processo de desenvolvimento, a fim de verificar se através da descrição dos procedimentos de aplicação do instrumento constante na dissertação é possível fazer uso dessa ferramenta.

Alguns procedimentos desenvolvidos referentes à aplicação do instrumento permitiram minimizar a influência de possíveis vieses da estudante (por conhecer os objetivos do estudo e a hipótese da pesquisa) ao desenvolver a tarefa de aplicar o Protocolo de Observação junto aos pais e professores, sendo eles: a elaboração do *Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item* (APÊNDICE N) e a elaboração das instruções quanto ao modo com que os participantes devem preencher o instrumento. Estas devem ser reproduzidas igualmente tanto para os pais quanto para os professores.

- ✓ Estudos futuros poderiam ser desenvolvidos com uma amostra maior de participantes (pais e professores). O número reduzido se deu em função do tempo hábil para o desenvolvimento da pesquisa e dos critérios de seleção estabelecidos, os quais ocasionaram a redução do número de participantes.
- ✓ Considera-se que no estudo poderia ter sido mais explorado o perfil de cada um dos participantes, buscando relacionar os dados obtidos na ficha de caracterização dos participantes com as avaliações realizadas por eles. Uma discussão mais rica e fundamentada também poderia ser realizada se fossem

colhidas informações referentes à relação mães-professoras, mãe-filho e professora-aluno.

- ✓ No estudo não foi realizada nenhuma classificação quanto ao nível de comprometimento motor apresentado pelas crianças, mas tal análise é considerada interessante e possível de ser realizada em outros estudos. Questiona-se se a avaliação das participantes (mães e professoras) em relação às crianças com um maior nível de comprometimento motor apresentou maior divergência comparada à avaliação dos participantes em relação às crianças com um menor nível de comprometimento motor. Tem-se como hipótese que o percebido sinta menor necessidade de distorcer a avaliação do desempenho da criança que apresenta um nível menor de comprometimento motor, uma vez que ela possivelmente irá apresentar um bom desempenho na realização da tarefa. Em contrapartida, as crianças que apresentam um nível maior de comprometimento motor possivelmente terão o seu desempenho motor na realização da tarefa mais prejudicado, isso pode fazer com que os participantes percebam diferentemente tais déficits, resultando em uma maior divergência entre as avaliações.
- ✓ Considera-se importante o desenvolvimento de outras pesquisas, envolvendo o uso dos mesmos procedimentos, junto a outros segmentos importantes que apresentam contato direto com a criança com deficiência física, como os pais das crianças, avós, irmãos, entre outros. Tal delineamento irá permitir a realização de várias análises. Caso o pesquisador tenha acesso, por exemplo, à avaliação da mãe, do pai e do professor, é possível analisar quais avaliações foram mais convergentes ou divergentes (mãe e pai ou mãe e professor ou pai e professor) e buscar identificar e analisar os possíveis motivos para tal resultado. Será que mães e os pais enviam igualmente a avaliação que fazem da criança?
- ✓ Outra questão interessante a ser investigada é se pais que apresentam um maior contato com o professor percebem mais igualmente o desempenho da criança comparado a pais que apresentam um menor contato com o professor. Tem-se como hipótese que quando a família e a escola são mais

próximas, as trocas entre elas são maiores. Isso pode favorecer a minimização de diferenças acentuadas na maneira como cada parte percebe a criança.

- ✓ Outra análise que poderia ser feita com os resultados desse estudo é comparar as pontuações atribuídas pelas mães com as das professoras para cada um dos itens em todas as avaliações. A partir disso, é possível identificar em quais itens houve maior concentração de divergências e em quais itens houve maior concentração de convergências entre as pontuações atribuídas pelas participantes. Será que em alguns itens, em função daquilo que ele avalia, há maior propensão de haver convergência ou divergência nas avaliações?

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.
- ALMEIDA, T.; SAMPAIO, F. M. Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde e Doença*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 145-151, 2007.
- AMENDOLA, F.; OLIVEIRA, M. A. C.; ALVARENGA, M. R. M. Qualidade de vida dos cuidadores de pacientes dependentes no programa de saúde da família. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 266-72, abr./jun. 2008.
- ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. D. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-304, dez. 2011.
- ATCHISON, B. T.; FISHER, A. G.; BRYZE, K. Rater reliability and internal scale and person response validity of the school assessment of motor and process skills. *American Journal of Occupational Therapy*, Rockville, v. 52, n. 10, p. 843-850, 1998.
- BALEOTTI, L. R. et al. Descrição de um programa terapêutico ocupacional de apoio à inclusão do aluno com deficiência física. No prelo.
- BARATA-ASSAD, D. A.; ELUI, V. M. C. Limitações no desempenho ocupacional de indivíduos portadores de hemofilia em Centro Regional de Hemoterapia de Ribeirão Preto, Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 198-206, set./dez. 2010.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré- escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.
- BRACCIALLI, L. M. P. et al. Qualidade de vida de cuidadores de pessoas com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2012.
- BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarama/arquivos/.../sala_rec_mult.PD...>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRAZ, A. M. G. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, maio/ago. 2007.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Paidéia*, Ribeirão Preto, p. 31-40, jun. 1999.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARLETO, D. G. S. et al. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio e processo – 2.^a edição. *Revista triângulo: ensino, pesquisa e extensão*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 54-147, jul./dez. 2010.

CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.11-24.

CASTRO, E. K.; PICCININI, C. A. A experiência de maternidade de mães de crianças com e sem doença crônica no segundo ano de vida. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 89-99, 2004.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008, p. 309-322.

CHAGAS, P. S. C.; MANCINI, M. C. Testes padronizados utilizados na avaliação da criança portadora de paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação*. Rio de Janeiro: Medsi: Guanabara Koogan, 2004. p. 335-354.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desenvolvimento acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2008.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009.

CORREDEIRA, R.; SILVA, A.; FONSECA, A. M. Competência física percebida de crianças com paralisia cerebral: que relações com a percepção dos seus pais e a sua função motora? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 8, n. 1, p.9-21, 2008.

COSTA, T. P. G. *Influência da aparência física de crianças deficientes nas relações interpessoais, segundo percepção de seus pais*. 2000. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

CREPEAU, E. B. Análise de Atividades: uma forma de refletir sobre o desempenho ocupacional. In: NEISTADT, M. E.; CREPAU, E. B. (Org.). *Willard & Spackman: terapia ocupacional*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.121-133.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 43-58, jan./abr. 2004.

DIAS, T. P. *Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares*. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

EIZIRIK, M. F. Distorções Perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 7-18, set./dez.. 1984.

FARIA, M. G. A. *Adaptação da avaliação de habilidades motoras e de processo- Versão escolar- para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Reabilitação) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERNANDES, A. C. Mielomeningocele. In: TEIXEIRA, E. et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003. p. 73-88.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. S. *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010.

FREEDMAN, J. L.; CARLSMITH, J. M.; SEARS, D. O. *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix, 1973.

GARRIDO, R.; ALMEIDA, O. P. Distúrbios de comportamento em pacientes com demência. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v. 57, n. 2B, p. 427-434, 1999.

- GAUZZI, L. D. V.; FONSECA, L. F. Classificação da paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação*. Rio de Janeiro: Medsi: Guanabara Koogan, 2004. p. 37-44.
- GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GESELL, A. *A criança do 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIANNI, M. A. Paralisia Cerebral. In: TEIXEIRA, E. et al. *Terapia Ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003. p. 89-100.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.
- GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais, 2004. Disponível em: <www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. A família com necessidades especiais. In: GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003. p. 13-25.
- GONÇALVES, L. H. T. et al. Perfil da família cuidadora de idoso doente/fragilizado do contexto sociocultural de Florianópolis, SC. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n.4, p. 570-577, out./dez. 2006.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, Itatiba, v. 7, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2002.
- GUNTHER, H. Desenvolvimento de instrumento para levantamento de dados (survey). 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. p. 387-403.
- GUSMAN, S.; TORRE, C. A. Fisioterapia em paralisia cerebral. In: SOUZA, A. M. C.; FERRORETTO, I. (Org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 2001. p. 169-206.
- HASTORF, A. H.; SCHNEIDER, D. J.; POLEFKA, J. *Percepção de pessoa*, São Paulo: Blucher: EDUSP, 1973.
- HAYS, W. L. *Quantificação em psicologia*. São Paulo: Herder, 1970.

HENRIQUE, J.; FREITAS, R. C. Orientação de valores pedagógicos de licenciandos em educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: POLÍTICA CIENTÍFICA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2007, Recife. Anais eletrônicos...Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/ficha.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho acadêmico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 6, n. 2, p. 194-204, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Sinopse estatística da educação básica*, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

KAPLAN, A. *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo: Herder: EDUSP, 1969.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LEAL, J. A. F. S. Expectativas e sucesso escolar: contributo para a desmitificação da matemática. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto, 2007.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 431-440, jul./dez. 2008.

MAGOGA, J. C.; BALEOTTI, L. R. Percepção de professores acerca da deficiência física e da contribuição da terapia ocupacional no apoio à inclusão de alunos com deficiência física. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010, Marília. *Anais...* Marília: Saepe, 2010.

MAIA, J. C.; BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Concepções de deficiência na perspectiva de estudantes de fisioterapia e terapia ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...*Londrina: EDUEL, 2009.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p.149-156, 2002.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2009.

MELLO, M. A. F.; MACINI, M. C. Métodos e técnicas de avaliação nas áreas de desempenho ocupacional. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 49-54.

MORRIS, C. et al. Who best to make the assessment? Professionals' and families' classifications of gross motor function in cerebral palsy are highly consistent. *Arch Dis Child*, p. 675-679, 2006.

MOURA, M. J. Inclusão e Escolaridade. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação*. Rio de Janeiro: Medsi: Guanabara Koogan, 2004. p. 399-411.

MOURA, L.; VALÉRIO, N. A família da criança deficiente. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 47-51, 2003.

NOBRE, M. I. R. S.; MONTILHA, R. C. I.; TEMPORINI, E. R. Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 46-52, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, D. M. P.; PEREIRA, C. U.; FREITAS, Z. M. P. Conhecimento do cuidador de crianças com hidrocefalia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 63, n. 5, p. 782-5, set./out. 2010.

OLIVEIRA, A. K. C. *Repertório funcional de crianças com paralisia cerebral: a perspectiva de cuidadores e profissionais*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OMOTE, S. Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Revista Marco*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 89-103, 1983.

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

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. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 1999. p. 3-21.

OMOTE, S. Introdução: A deficiência e a família. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Londrina: EDUEL, 2003. p. XV-XVIII.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

OMOTE, S. *Família e Deficiência*: caracterização e funcionamento. No prelo.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. *Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe*. No prelo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Classificação detalhada com definições. Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões, 2003.

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, 1996a. p. 73-115.

PASQUALI, L. Medidas Escalares. 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, 1996b. p. 117-139.

PEREIRA, D. B. Terapia Ocupacional em paralisia cerebral atetóide e atáxica. In: SOUZA, A. M. C.; FERRORETTO, I. (Org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 2001. p. 243-250.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POLGAR, J. M. Avaliação Crítica. In: NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. (Org.). *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.153-166.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RIOS, N. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009.

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

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROGERS, J. C.; HOLM, M. B. Avaliação das atividades da vida diária (AVD) e controle domiciliar. In: NEISTADT, M. E.; CREPAU, E. B. (Org.). *Willard & Spackman: terapia ocupacional*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.167-201. Cap. 15: Avaliação das áreas de desempenho ocupacional.

ROIG, M. V.; ABENGÓZAR, M C. SERRA, E. La sobrecarga em los cuidadores principales de enfermos de Alzheimer. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 14, n. 2, p. 215-227, 1998.

ROSA, F. M.; VIEIRA, R. C.; CAVALHEIRO, C. R. Impacto na sobrecarga de cuidadores de pacientes com paralisia cerebral. *Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente*, Valinhos, v. 13, n. 17, p. 103-113, 2011.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: *Scientific American*. A ciência social num mundo em crise. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1968, p. 199-204.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 687-709, set./dez. 2007.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, p. 7-18, out. 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringa, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTOS, P. F.; BARBATO, S. B. Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 245-261, jul./dez. 2006.

SIGAUD, C. H. S.; REIS, A. O. A. A representação social da mãe acerca da criança com Síndrome Down. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 148-156, jun. 1999.

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, S. N. P. Análise de atividade. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 110-124.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, maio/ago. 2008.

SOUZA, A. M. C. Prognóstico funcional da paralisia cerebral. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. (Org.). *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 2001. p. 33-37.

SOUZA, C. D. *Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, A. I. J. et al. Construindo movimentos para o fortalecimento da família. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 265-272, set./dez. 2006.

SOUZA, E. S. et al. Participação e necessidade de assistência na realização de tarefas escolares em crianças com paralisia cerebral. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 409-417, jul./set. 2011.

SOUZA, S. R.; GOYOS, C. Ensino de leitura e escrita por mães de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 69-78.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

TULESKI, S. C. et al. Educação especial: a família como foco. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 97-109.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. Empoderamento de famílias: o que vem a ser e como medir. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 197-202.

WINSLER, A.; WALLACE, G. L. Behavior problems and social skills in preschool children: parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, v. 13, n. 1, p. 41-58, jan. 2002.

ZOPPA, A. C. L. Terapia ocupacional em paralisia cerebral espástica. In: SOUZA, A. M. C.; FERRORETTO, I. (Org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 2001. p. 231-242.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1-Você considera que a atividade apresentada de pintura e colagem está adequada ao desenvolvimento neuropsicomotor e interesses de crianças com 4 anos de idade?

() SIM

() NÃO, por quê?

Observação: a idade da criança era alterada no enunciado da pergunta de acordo com a atividade apresentada ao professor.

2-Você considera que a atividade de pintura e colagem está inserida na rotina escolar de alunos desta idade?

() SIM

() NÃO, por quê?

3- Você sugere alguma adequação da atividade apresentada para esta idade?

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA JUÍZES

1-Você considera que os itens do Protocolo de Observação do Desempenho da Criança com Deficiência Física em Atividades Escolares possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores?

() SIM

() NÃO. Por quê? _____

2- Você considera que as alternativas de respostas da Coluna 1 e Coluna 2 do Protocolo de Observação possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores?

() SIM

() NÃO. Por quê? _____

3- Você considera que os itens do Protocolo de Observação estão nas seções corretas? Seção 1 itens que avaliam as Habilidades Motoras e Seção 2 itens que avaliam as Habilidades de Processo.

() SIM

() NÃO. Por quê? _____

4-Você considera que o Protocolo de Observação é capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança com deficiência física na atividade observada?

() SIM

() NÃO. Por quê? _____

5- Você sugere alteração em algum item ou no Protocolo de Observação?

() SIM. Quais? _____

() NÃO

Data: ____/____/____

APÊNDICE C- HISTÓRIA: A TARTARUGUINHA

Era uma vez uma tartaruguinha chamada Zezinha.

Zezinha era uma tartaruga muito querida na floresta.

Tinha vários amigos: o sol, a árvore, a nuvem e os pássaros que ali voavam.

Em uma bela manhã saiu para buscar frutinhas na floresta.

Zezinha andava distraída pela floresta olhando a paisagem enquanto procurava as frutinhas.

Não reparou que havia um buraco na sua frente.

E de repente ... caiu no buraco.

Coitada da tartaruguinha....se desmontou inteira.

A floresta ficou tão triste....o sol, a nuvem, a árvore e os pássaros perderam a cor!

Mas você pode ajudar a tartaruguinha e a floresta!

Vamos montar a tartaruga e colorir a floresta!

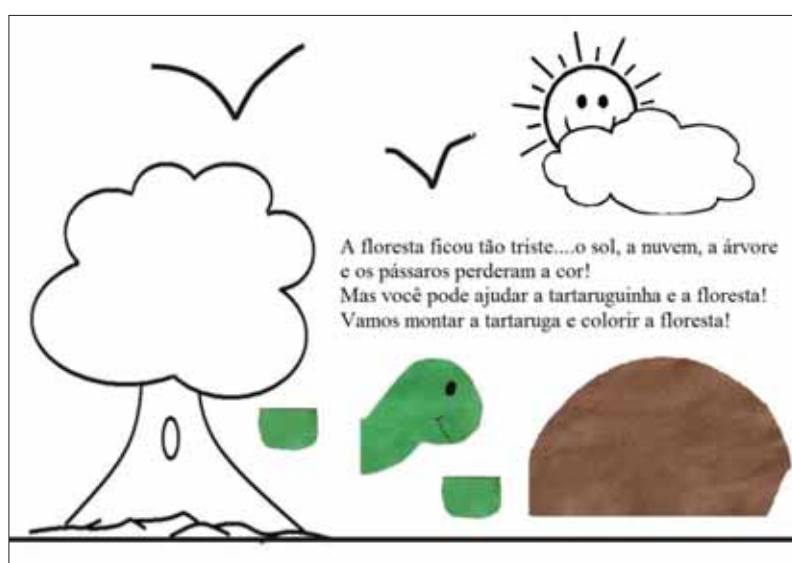
- Foto da capa do livro



HISTÓRIA COM ILUSTRAÇÕES

Era uma vez uma tartaruguinha chamada Zezinha. Zezinha era uma tartaruga muito querida na floresta.





APÊNDICE D - HISTÓRIA: O PEIXE MOLHADO E O FUNDO DO MAR

Olá meu nome é molhado.

Moro aqui no fundo do mar!

Eu tenho três amigos...posso te apresentar?

O barbatana, o bicudo e o redondo.

Nós quatro nos divertimos muito aqui. Brincamos, nadamos e trabalhamos muito ajudando nossos pais a cuidar do fundo do mar.

Sabe por que cuidamos do mar?

Por que o mar está correndo perigo!!

Muitas pessoas jogam lixo aqui dentro!Você sabia?

Todos os dias recolhemos um monte de sujeira.... bota, pneu, sacola, copo plástico!!!

Há muito tempo atrás o fundo do mar era bem diferente.

A água era cristalina e os peixes viviam mais felizes.

Tudo era mais colorido e bonito.

Hoje o mar está perdendo a cor e a alegria.

Mas cuidamos dele todos os dias para que ele volte a ser lindo como antes!

Você quer nos ajudar a cuidar do fundo do mar?

Tenho uma tarefa para você!!!

Deixe o fundo mar bem colorido e alegre.

Não se esqueça de pintar o bicudo, o barbatana e o redondo!!!

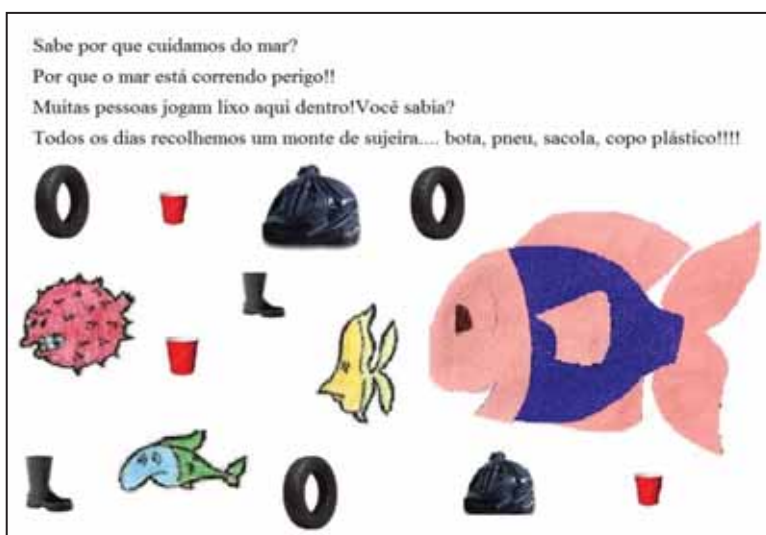
E eu???O peixinho molhado???

Ah....você terá que me montar!Capriche!!!

- Foto da capa do livro



HISTÓRIA COM ILUSTRAÇÕES





Hoje o mar está perdendo a cor e a alegria.
Mas cuidamos dele todos os dias
para que ele volte a ser lindo como
antes!

Você quer nos ajudar a cuidar
do fundo do mar?
Tenho uma tarefa para você!!!
Deixe o fundo mar bem colorido e
alegre.
Não se esqueça de pintar o bicudo,
o barbatana e o redondo!!!



E eu??? O peixinho molhado???
Ah....você terá que me montar!!! Capriche!



APÊNDICE E - HISTÓRIA: O CIRCO DO SENHOR LEOPOLDO

Meu nome é Senhor Leopoldo.

Sou esse Senhor que você está vendo....bonito, forte, cheio de cabelo e bem humorado!

Eu sempre tive um sonho!

Você sabe qual é o meu sonho?

Meu sonho é construir um circo!

Acho o circo um lugar mágico capaz de fazer as pessoas sorrirem!

Você já foi ao circo?

O que tem no circo?

Uma lona bonita e colorida, uma arquibancada para as pessoas assistirem o espetáculo, palhaço e animais!!!

Adoro animais....quero vários animais no meu circo!!

Elefante, macaco, cavalo e leão!!!

Mas para conseguir realizar o meu sonho preciso da sua ajuda!

Você pode me ajudar?

Vamos dividir as tarefas.

Eu vou ficar responsável por encontrar o palhaço, o elefante, o macaco e o cavalo.

Você ficará responsável por colorir a lona do circo e montar o leão!

Vamos trabalhar? Agradeço muito a sua ajuda!

Foto da capa do livro:



HISTÓRIA COM ILUSTRAÇÕES

Meu nome é Senhor Leopoldo.

Sou esse Senhor que você está vendo....bonito, forte, cheio de cabelo e bem humorado!



Eu sempre tive um sonho!

Você sabe qual é o meu sonho?

Meu sonho é construir um circo!

Acho o circo um lugar mágico
capaz de fazer as pessoas
sorrirem!



Você já foi ao circo?

O que tem no circo?

Uma lona bonita e colorida, uma arquibancada para as pessoas assistirem o espetáculo, palhaço e animais!!!



APÊNDICE F- DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS E DA ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM

Materiais disponíveis para a realização das atividades: 2 mesas, 2 cadeiras, lápis de cor e/ou caneta hidrográfica e/ou giz de cera (estes materiais devem estar armazenados em diferentes estojos), cola, apontador, a história que será contada para a criança antes de iniciar a atividade (APÊNDICE C, D ou E), o modelo da atividade, a folha para a execução da atividade (papel sulfite com o desenho a ser pintado impresso) e o envelope contendo as peças dos animais recortadas em papel cartão colorido que serão utilizadas na colagem.

Materiais extras disponíveis para a realização das atividades: borracha, tesoura, pincel e régua.

São necessárias duas cadeiras, uma para a criança e outra para o avaliador e duas mesas, sendo uma para a criança fazer a atividade e a outra para colocar os materiais que são disponibilizados para a sua execução. A cadeira do avaliador deve ficar ao lado da mesa da criança.

Na mesa em que a criança realiza a atividade deve ter a história (a qual deve ser lida para a criança antes que seja proposta a realização da atividade de pintura e colagem), o modelo da atividade de pintura e colagem (o qual serve de referencial para que a criança execute a sua atividade), a folha para a execução da atividade e o envelope contendo as peças já recortadas para a realização da colagem.

Quando o avaliador receber a criança na sala em que é realizada a filmagem, a mesa deve estar organizada da seguinte maneira: a história deve ser colocada no centro da mesa e a folha do modelo da atividade, a folha para execução da atividade e o envelope devem ser colocados na lateral da mesa.

Fotografia 2-Organização da sala e dos materiais para receber a criança.



Na mesa em que são colocados os materiais devem ser postos os materiais necessários para a execução da atividade e os materiais extras disponíveis para a sua execução: estojo com lápis de cor e/ou estojo com caneta hidrográfica e/ou estojo com giz de cera, cola, régua, borracha, apontador, tesoura e pincel.

Fotografia 3- Organização dos materiais.



Após o avaliador contar a história deve guardá-la. Em seguida deve organizar a mesa da seguinte maneira: o modelo da atividade de pintura e colagem e a folha para a execução da atividade devem ser colocados no centro da mesa e o envelope contendo as peças para a colagem na lateral da mesa. Na sequência o avaliador deve iniciar as instruções para que a criança faça a atividade de pintura e colagem.

Fotografia 4- Organização da mesa após a contação da história.



**APÊNDICE G - FICHA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS ESCOLARES
E RECURSOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS UTILIZADOS PELA CRIANÇA
PARA REALIZAR A ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM**

Nome da criança: _____

- 1) Recebe algum tipo de auxílio para locomover-se? Usa algum dispositivo (cadeira de rodas, andador, entre outros) para locomoção?**

- 2) Usa lápis de cor? Alguma adaptação para o uso do material?**

- 3) Usa canetinha? Ponta grossa ou fina? Alguma adaptação para o uso do material?**

- 4) Usa giz de cera? Grande ou pequeno? Fino ou grosso? Alguma adaptação para o uso do material?**

- 5) Usa cola? Bastão ou Líquida? Alguma adaptação para o uso do material?**

- 6) Usa estojo? Alguma adaptação para o uso do material?**

- 7) Figuras, folhas, peças são adaptadas para a criança pegar? Engrossadas?**

Outras informações:

Data: ____/____/____

APÊNDICE H - ROTEIRO DAS INSTRUÇÕES QUE DEVEM SER FORNECIDAS AS CRIANÇAS DE 4 A 9 ANOS¹⁴

Primeiramente o avaliador deve se apresentar para a criança e encaminhá-la para se assentar em uma cadeira com uma mesa a sua frente.

Na sequência, o avaliador deve informar à criança que irá contar uma história super legal sobre uma tartaruga **ou** sobre um peixe chamado molhado **ou** sobre o Senhor Leopoldo e o Circo (a história a ser contada e a atividade que será proposta irá depender da idade da criança). Essas histórias introduzem a realização das atividades de pintura e colagem.

Após contar a história o avaliador conversa com a criança e propõe a atividade:

- Olha...você viu que a tartaruga e a floresta estão precisando de você. Vamos ajudá-las? Você sabe o que precisa fazer? Vou te explicar.

Ou

- O peixe molhado e seus amigos estão precisando da sua ajuda. Vamos ajudar a deixar o fundo do mar bem bonito e montar o peixinho molhado? Você sabe o que precisa fazer? Vou te explicar.

Ou

- Nossa, temos uma tarefa muito legal!!! Temos que ajudar o Senhor Leopoldo a montar o circo. Você sabe quais são as tarefas que você precisa fazer? Vou te explicar.

Na sequência, o avaliador deve dizer:

- Para ajudar a tartaruga e a floresta **ou** para ajudar o peixe molhado e seus amigos **ou** para ajudar o Senhor Leopoldo, você tem que pintar esses desenhos (mostrar os desenhos na folha na qual a criança irá realizar a atividade), deixando bonito e colorido igual a esse (mostrar o modelo da atividade). Mas você não precisa usar as mesmas cores, pode pintar do jeito que você quiser.

- Você terá também que montar um **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: tartaruga ou peixe ou leão) igual a este (mostrar o animal montado no modelo da atividade) nesta folha (mostrar a folha na qual a criança irá realizar a

¹⁴ Esse roteiro foi inspirado no contrato de instruções da School-AMPS (FARIA, 2004) que contém as instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 8 anos de idade para realizarem as atividades avaliadas pelo instrumento.

atividade). As peças para você montar o **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: tartaruga ou peixe ou leão) estão neste envelope (mostrar o envelope que deve estar em cima da mesa). Você deve pegar as peças que estão dentro dele, passar cola e colar nesta folha (mostrar a folha na qual a criança irá realizar a atividade) montando o **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: tartaruga ou peixe ou leão).

- Vamos ver os materiais que nós temos para fazer esta atividade? Vem comigo (ir com a criança até a outra mesa em que os materiais estão postos). Olha... tem a cola, o lápis de cor, a canetinha, o giz de cera, a régua, a tesoura, o apontador, o pincel e a borracha (mostrar todos os materiais, inclusive os que estão dentro do estojo).

Após serem fornecidas essas informações, as instruções diferem para as crianças de 4 a 9 anos de idade.

Para as crianças de 4 e 5 anos de idade devem ser fornecidas as seguintes instruções:

- Pegue os materiais que você vai usar para pintar e colar. Pegue só o que você vai precisar (esperar a criança escolher os materiais. O avaliador deverá interferir caso a criança tenha feito uma escolha inadequada). Muito bem! Agora vamos levá-los até aquela outra mesa (mostrar a mesa na qual a criança irá realizar a atividade).

- Vamos lembrar o que você precisa fazer?

- Você tem duas tarefas, colorir esses desenhos (mostrar os desenhos que devem ser coloridos) e montar a tartaruga. Você lembra como faz para montar a tartaruga? Você pega as partes do corpo da tartaruga que estão dentro deste envelope (mostrar o envelope), passa cola e cola nesta folha (mostrar a folha na qual a criança irá realizar a atividade).

Depois que você terminar de fazer tudo, você guarda os materiais.

- Você tem alguma dúvida?

- Vamos começar?

- Se precisar de ajuda é só chamar, estarei do seu lado.

Após a criança finalizar a atividade o avaliador deve elogiar seu desempenho.

Para as crianças de 6 a 9 anos de idade devem ser fornecidas as seguintes instruções:

- Antes de você começar a atividade você deve vir até esta mesa e pegar somente os materiais que você for usar para pintar e colar. Só o que você for usar, certo?
- Depois que você pegar os materiais que escolher, você deve levá-los até aquela mesa (mostrar a mesa na qual a criança irá realizar a atividade), organizá-los e começar a atividade. Você tem 40 minutos para fazer a atividade. Pode ficar tranquila que eu te aviso quando seu tempo estiver acabando.
- Depois que você terminar de fazer tudo, você tem que guardar os materiais, deixando tudo arrumado que nem estava antes.
- Vamos sentar novamente e lembrar tudo o que você precisa fazer? Vou repetir, está bem?
- Quando eu falar para você pode começar, você levanta, vai até aquela mesa (apontar para a mesa em que estão os materiais) e pega só os materiais que você for usar para pintar e colar. Traz para essa mesa (mostrar a mesa em que a criança está) e faz a atividade, certo?
- Você tem duas tarefas, colorir esses desenhos (mostrar os desenhos que devem ser coloridos) e montar o **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: peixe ou leão). Você lembra como faz para montar o **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: peixe ou leão)? Você pega as partes do corpo do **animal** (substituir a palavra animal pelo o nome do animal: peixe ou leão) que estão dentro deste envelope (mostrar o envelope), passa cola e cola nesta folha (mostrar a folha na qual a criança irá realizar a atividade).
- Você tem 40 minutos para fazer a atividade. Terminando a atividade você tem que guardar os materiais.
- Poxa....você tem bastante tarefa!!!
- Você tem alguma dúvida?
- Vamos começar?
- Se precisar de ajuda é só chamar, estarei do seu lado.

Após a criança finalizar a atividade o avaliador deve elogiar seu desempenho.

Observação: As crianças têm a opção de iniciar a atividade pintando ou colando.

Informações relativas ao tempo disponível e a administração do tempo para a criança realizar a atividade

Todas as crianças possuem 40 minutos para executar a atividade. O tempo deve ser contado a partir do momento em que a criança inicia a atividade, começa a desempenhar as ações para colar ou pintar. O tempo desprendido pelo avaliador para contar a história, fornecer as instruções para a criança e o tempo gasto pela criança para escolher os materiais e levá-los até a mesa não deve ser contabilizado. O tempo total estimado para que todas as tarefas sejam exercidas é de uma hora.

Para as crianças de 4 e 5 anos não deve ser fornecida nenhuma informação referente ao tempo para a execução da atividade, devendo este ser administrado exclusivamente pelo avaliador. As crianças de 6 a 9 anos devem ser informadas em relação ao tempo para a execução da atividade, pois apresentam uma noção maior.

Como o avaliador deve administrar o tempo?

As crianças necessariamente devem realizar a pintura e a colagem, mesmo que não consigam concluí-las, para que seja possível o preenchimento do instrumento por completo.

- Administração do tempo para as crianças de 4 e 5 anos

Quando o avaliador verificar que se passaram 20 minutos e a criança não iniciou a execução da outra etapa da atividade (pintura ou colagem), deve informá-la quanto a necessidade de parar de fazer esta etapa e iniciar a outra (não deve falar qual é essa outra etapa da atividade), pois não tem muito tempo. Deve informar que caso sobre tempo poderá retomar a realização da etapa da atividade que foi interrompida.

Quando estiver faltando 5 minutos para o término do tempo, o avaliador deve solicitar que a criança vá parando de fazer a atividade, para evitar uma interrupção inesperada da sua realização.

- Administração do tempo para as crianças de 6 a 9 anos

Quando o avaliador verificar que se passaram 20 minutos e a criança não iniciou a execução da outra etapa da atividade (pintura ou colagem), deve informá-la que se passaram 20 minutos e que deve parar de fazer esta etapa e iniciar a outra

(não deve falar qual é essa outra etapa da atividade), pois não tem muito tempo. Deve informar que caso sobre tempo poderá retomar a realização da etapa da atividade que foi interrompida.

Quando estiver faltando 5 minutos para o término do tempo, a criança deve ser informada. O avaliador deve solicitar que a criança vá parando de fazer a atividade, para evitar uma interrupção inesperada da sua realização.

Quando o avaliador verificar que a criança está executando as etapas da atividade dentro do tempo esperado, deve informar apenas quando estiver faltando 5 minutos para acabar seu tempo.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ANÁLISE DE ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM

1) Descrição breve das atividades.

Trata-se de uma atividade de pintura e colagem, na qual a criança terá como tarefa pintar os desenhos impressos em um papel tipo sulfite. No mesmo papel, deverá colar as peças já recortadas, correspondentes a um animal¹⁵.

2) Materiais necessários para a realização das atividades.

- papel sulfite com o desenho a ser pintado impresso;
- peças dos animais recortadas em papel cartão colorido;
- envelope para colocação das peças dos animais;
- modelo da atividade;
- lápis de cor e/ou caneta hidrográfica e/ou giz de cera, apontador e cola.

3) Materiais extras disponíveis para a realização das atividades.

Tesoura, régua, borracha e pincel.

4) Etapas sequenciais das atividades.

4.1 O avaliador deve se apresentar para a criança e encaminha-la para se assentar em uma cadeira com uma mesa a sua frente. Ao lado da criança deve estar disponibilizada outra mesa com os materiais disponíveis para realização da atividade.

4.2 O avaliador deve ler a história (APÊNDICE C, D ou E). Na sequência deve fornecer as instruções necessárias para que a criança execute a atividade, conforme explicitado no *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H). Abaixo, segue exemplo resumido das instruções dadas as crianças. Ressalta-se que os enunciados destacados em negrito referem-se àqueles que são observados e pontuados no instrumento.

4.3 É informado para a criança que ela irá fazer uma atividade de pintura e colagem. Para tanto, deve colorir os desenhos podendo pintá-los da cor que desejar e montar um animal através da colagem das peças que estão dentro de um envelope. Os materiais a serem usados devem ser apresentados. A **criança deve se deslocar** até

¹⁵ Os animais são tartaruga, peixe e leão, para cada faixa etária correspondente ao estudo. Sendo, tartaruga para crianças de 4 e 5 anos, peixe para crianças de 6 e 7 e leão para crianças de 8 e 9 anos de idade.

a mesa na qual os materiais estão dispostos para pegá-los. A criança é instruída a pegar somente os materiais que irá utilizar para realizar a pintura e a colagem, ou seja, **deve escolher os materiais** que considera necessário para a realização dessa atividade. Deve ser instruída que ao finalizar a atividade **deve guardar adequadamente os materiais usados**.

4.4 Após as instruções serem dadas, o avaliador dá início a atividade.

Observação: As crianças de 4 e 5 anos escolhem os materiais durante as instruções, conforme explicitado no Apêndice H, finalizada as instruções iniciam a atividade. As crianças de 6 a 9 anos, iniciam a atividade somente após receberem todas as instruções necessárias.

A criança deve organizar suas ações com base nas instruções recebidas. Para tanto, é necessário **lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade**.

As crianças têm a opção de iniciar a atividade pintando ou colando.

4.5 A atividade de colagem compreende as ações destacadas abaixo, no entanto, não é necessário que as ações sejam realizadas na ordem descrita.

4.5.1 A criança deve pegar o envelope e abri-lo, pegar todas as peças que estão dentro do mesmo e colocá-las sobre a mesa.

4.5.2 A criança deve **pegar a cola segurando-a na mão e abri-la (rosquear a tampa da cola líquida)**.

4.5.3 A criança deve **pegar uma peça**, virá-la, pegar a cola, passar a cola na peça (**manuseá-la** realizando o movimento de passar a cola) e colá-la na folha.

Observação: para sair a cola líquida é preciso que a criança aperte a cola.

4.5.4 A criança deve tomar cuidado para colar **as peças nos lugares corretos**. Deve estar atenta se colou todas as peças, **finalizando esta etapa no momento adequado**.

4.6 Da mesma forma que a atividade de colagem, a atividade de pintura compreende as ações destacadas abaixo, no entanto, não é necessário que as ações sejam realizadas na ordem descrita.

4.6.1 A criança deve pegar o estojo que está em cima da mesa, **abri-lo** (deve puxar o zíper), pegar um material (lápis de cor ou caneta hidrográfica ou giz de cera) que está dentro dele, **segurá-lo** na mão e **manuseá-lo para pintar**.

4.6.2 A criança deve estar atenta se pintou todos os desenhos, **finalizando esta etapa no momento adequado**.

4.7 A criança deve **guardar os materiais**, fica ao seu critério guardar os materiais conforme for usando ou guardar todos ao finalizar a atividade. Para guardar corretamente os materiais são exigidas algumas ações, tais como tampar as canetas hidrográficas, guardá-las dentro do estojo e puxar o zíper do estojo, guardar o lápis de cor e o giz de cera dentro do estojo e puxar o zíper do estojo e fechar a cola (rosquear a tampa da cola líquida).

4.8 Durante a realização da atividade a criança é responsável pela **organização dos materiais** da atividade na mesa e deve buscar **solucionar problemas** que possam surgir durante a sua execução.

5) Descrição das principais habilidades de desempenho necessárias para a realização da atividade¹⁶.

Habilidades práxica e motora: alcançar e manipular os materiais, coordenar os movimentos do corpo, dosar o ritmo do movimento, manter o equilíbrio e ajustar a postura e a posição do corpo.

Habilidades percepto-sensorial: localizar, interpretar, organizar e responder aos estímulos visuais.

Habilidades de regulação emocional: persistir na tarefa.

Habilidades cognitivas: selecionar, sequenciar, organizar e priorizar.

Habilidades sociais e de comunicação: olhar, gesticular, iniciar e responder.

¹⁶ As habilidades de desempenho referem-se às habilidades que os clientes evidenciam nas ações que executam. "Os profissionais da terapia ocupacional observam e analisam as habilidades de desempenho a fim de compreender a transação dentre os fatores básicos que apóiam ou não o envolvimento na ocupação e o desempenho ocupacional" (CARLETO, et al., 2010, p. 76). As categorias de habilidades de desempenho apresentadas foram extraídas da *Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo*, documento oficial da Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) (CARLETO et al., 2010).

**APÊNDICE J - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ATIVIDADES ESCOLARES
(versão inicial)**

Nome do observador: _____

Nome da criança observada: _____

Atividade observada: _____ Data: ____/____/____

Seção 1: Habilidades Motoras

1) A criança é capaz de ir até a mesa para pegar os materiais que serão utilizados na atividade?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa da ajuda de um dispositivo para locomoção ou da ajuda da terapeuta
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda de um dispositivo para locomoção ou da ajuda da terapeuta
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda de um dispositivo para locomoção ou da ajuda da terapeuta
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

2) A criança é capaz de estender o braço, o suficiente, para alcançar os materiais da atividade que irá utilizar (exemplo: estender o braço para pegar a cola, o lápis, a canetinha, o envelope)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para estender o braço
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para estender o braço
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para estender o braço
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

3) A criança é capaz de puxar o zíper do estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para puxar o zíper
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para puxar o zíper
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para puxar o zíper
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

4) A criança é capaz de segurar na mão o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para segurar
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para segurar
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para segurar
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

5) A criança é capaz de manusear o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha usando-os para pintar?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para manuseá-los na pintura
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para manuseá-los na pintura
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para manuseá-los na pintura
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

6) A criança é capaz de segurar a cola na mão?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para segurar
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para segurar
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para segurar
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

7) A criança é capaz de rosquear a tampa da cola?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para rosquear a tampa
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para rosquear a tampa
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para rosquear a tampa
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

8) A criança é capaz de manusear a cola, usá-la para colar?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para manusear a cola
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para manusear a cola
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para manusear a cola
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

9) A criança é capaz de pegar as peças a serem coladas?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para pegar as peças
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para pegar as peças
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para pegar as peças
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

10) A criança é capaz de usar as duas mãos de modo eficiente em atividades bimanuais (exemplo: segurar a cola com uma mão e rosquear a tampa com a outra)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Seção 2: Habilidades de Processo

11) A criança é capaz de escolher os materiais adequados para fazer a atividade, isto é, não escolhe materiais extras considerados desnecessários para a execução da atividade de pintura e colagem (exemplo: pega a tesoura na mesa, mas não é preciso)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para escolher os materiais
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para escolher os materiais
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para escolher os materiais
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

12) A criança é capaz de organizar os materiais da atividade na mesa?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para organizar os materiais na mesa
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para organizar os materiais na mesa
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para organizar os materiais na mesa
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

13) A criança é capaz de lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade (exemplo: a criança lembra que para <i>montar o animal</i> (etapa da atividade) precisa pegar o envelope, tirar as peças que estão dentro do mesmo (ação); pegar a cola e abri-la (ação), passar a cola nas peças e colá-las na folha (ação))?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para lembrar as ações que precisa realizar
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para lembrar as ações que precisa realizar
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para lembrar as ações que precisa realizar
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

14) A criança é capaz de solucionar problemas que possam surgir durante a execução da atividade (exemplo: a ponta do lápis quebrou, ela percebe e aponta ou pede ajuda para apontar ou não percebe o problema; a canetinha caiu no chão, ela percebe e pega ou pede ajuda para pegar ou não percebe o problema)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para solucionar problemas
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para solucionar problemas
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para solucionar problemas
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

15) A criança é capaz de montar a figura adequadamente (colocar as peças nos lugares adequados)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para montar a figura
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para montar a figura
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para montar a figura
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

16) A criança é capaz de guardar os materiais da maneira adequada (exemplo: fechar a cola e a canetinha, guardar o lápis de cor e a canetinha dentro do estojo)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

17) A criança é capaz de finalizar a atividade no momento adequado (exemplo: fala que terminou, mas não pintou todos os desenhos; fala que terminou, mas não colou todas as peças)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para finalizar a atividade no momento adequado
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para finalizar a atividade no momento adequado
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para finalizar a atividade no momento adequado
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

APÊNDICE K - REVISÃO DO ROTEIRO DE ANÁLISE DE ATIVIDADE DE PINTURA E COLAGEM

OBSERVAÇÃO: Os enunciados destacados referem-se àqueles que são observados e pontuados no instrumento. As modificações realizadas estão assinaladas em negrito e sublinhadas.

4) Etapas sequenciais das atividades.

4.1 O avaliador deve se apresentar para a criança e encaminhá-la para se assentar em uma cadeira com uma mesa a sua frente. Ao lado da criança deve estar disponibilizada outra mesa com os materiais disponíveis para realização da atividade.

4.2 O avaliador deve ler a história (APÊNDICE C, D ou E). Na sequência deve fornecer as instruções necessárias para que a criança execute a atividade, conforme explicitado no *Roteiro das instruções que devem ser fornecidas as crianças de 4 a 9 anos* (APÊNDICE H). Abaixo, segue exemplo resumido das instruções dadas as crianças.

4.3 É informado para a criança que ela irá fazer uma atividade de pintura e colagem. Para tanto, deve colorir os desenhos podendo pintá-los da cor que desejar e montar um animal através da colagem das peças que estão dentro de um envelope. Os materiais a serem usados devem ser apresentados. A **criança deve se deslocar** até a mesa na qual os materiais estão dispostos para pegá-los. A criança é instruída a pegar somente os materiais que irá utilizar para realizar a pintura e a colagem, ou seja, **deve escolher os materiais** que considera necessário para a realização dessa atividade. Deve ser instruída que ao finalizar a atividade **deve guardar adequadamente os materiais usados**.

4.4 Após as instruções serem dadas, o avaliador dá início a atividade.

Observação: As crianças de 4 e 5 anos escolhem os materiais durante as instruções, conforme explicitado no Apêndice H, finalizada as instruções iniciam a atividade. As crianças de 6 a 9 anos, iniciam a atividade somente após receberem todas as instruções necessárias.

A criança deve organizar suas ações com base nas instruções recebidas. Para tanto, é necessário **lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade**.

As crianças têm a opção de iniciar a atividade pintando ou colando.

4.5 A atividade de colagem compreende as ações destacadas abaixo, no entanto, não é necessário que as ações sejam realizadas na ordem descrita.

4.5.1 A criança deve pegar o envelope e abri-lo, pegar todas as peças que estão dentro do mesmo e colocá-las sobre a mesa.

4.5.2 A criança deve **pegar a cola segurando-a na mão e abri-la (rosquear a tampa (cola líquida) ou puxar a tampa (cola bastão))**.

4.5.3 A criança deve **pegar uma peça**, virá-la, pegar a cola, **passar a cola na peça** (manuseá-la realizando o movimento de passar a cola) e colá-la na folha. Se a criança preferir pode **passar a cola na folha** ao invés de na peça.

Observação: para sair a cola líquida é preciso que a criança **aperte a cola** e para sair a cola bastão é necessário que a criança **rosqueie** a cola.

4.5.4 A criança deve tomar cuidado para colar **as peças nos lugares corretos e da maneira correta**. **Deve estar atenta se colou todas as peças**, finalizando esta etapa no momento adequado.

4.6 Da mesma forma que a atividade de colagem, a atividade de pintura compreende as ações destacadas abaixo, no entanto, não é necessário que as ações sejam realizadas na ordem descrita.

4.6.1 A criança deve **pegar o estojo** que está em cima da mesa, **abri-lo** (deve puxar o zíper), **pegar um material (lápis de cor ou caneta hidrográfica ou giz de cera) que está dentro dele**, **segurá-lo** na mão e **manuseá-lo para pintar**.

4.6.2 **A criança deve estar atenta se pintou todos os desenhos**, finalizando esta etapa no momento adequado.

4.7 A criança deve **guardar os materiais**, fica ao seu critério guardar os materiais conforme for usando ou guardar todos ao finalizar a atividade. Para guardar corretamente os materiais são exigidas algumas ações, tais como tampar as canetas hidrográficas, guardá-las dentro do estojo e puxar o zíper do estojo, guardar o lápis de cor e o giz de cera dentro do estojo e puxar o zíper do estojo e fechar a cola (rosquear a tampa da cola líquida ou colocar a tampa na cola bastão).

4.8 Durante a realização da atividade a criança é responsável pela organização dos materiais da atividade na mesa e deve buscar solucionar problemas que possam surgir durante a sua execução.

**APÊNDICE L - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE
PINTURA E COLAGEM (versão final)**

Nome do observador: _____

Nome da criança observada: _____

Atividade observada: _____ **Data:** ____/____/____

Seção 1: Habilidades Motoras

Observação: Os participantes não devem considerar dicas verbais oferecidas na seção 1 de habilidades motoras como ajuda. Devem considerar apenas as AJUDAS MOTORAS que forem oferecidas pela terapeuta.

1) A criança é capaz de ir até a mesa para pegar os materiais que serão utilizados na atividade?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para ir até a mesa para pegar os materiais
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para ir até a mesa para pegar os materiais
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita para ir até a mesa para pegar os materiais
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

2) A criança é capaz de estender o braço, o suficiente, para alcançar os materiais da atividade que irá utilizar (exemplo: é capaz de estender o braço para alcançar a cola, o estojo e outros materiais que irá utilizar na atividade)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para estender o braço
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para estender o braço
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para estender o braço
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

3) A criança é capaz de pegar o estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera que está em cima da mesa?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para pegar o estojo
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para pegar o estojo
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para pegar o estojo
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

4) A criança é capaz de puxar o zíper do estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para puxar o zíper do estojo
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para puxar o zíper do estojo
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para puxar o zíper do estojo
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

5) A criança é capaz de pegar os materiais (lápis de cor, canetinha, giz de cera) que estão dentro do estojo?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para pegar os materiais que estão dentro do estojo
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para pegar os materiais que estão dentro do estojo
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para pegar os materiais que estão dentro do estojo
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

6) A criança é capaz de segurar na mão o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para segurar o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para segurar o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para segurar o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

7) A criança é capaz de manusear o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha usando-os para pintar?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para manuseá-los na pintura
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para manuseá-los na pintura
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para manuseá-los na pintura
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

8) A criança é capaz de pegar as peças a serem coladas que estão em cima da mesa?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para pegar as peças
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para pegar as peças
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para pegar as peças
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

9) A criança é capaz de segurar a cola na mão?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para segurar a cola
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para segurar a cola
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para segurar a cola
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

10) A criança é capaz de rosquear a tampa da cola líquida?	
A criança é capaz de tirar a tampa da cola bastão?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para rosquear ou tirar a tampa da cola
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para rosquear ou tirar a tampa da cola
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para rosquear ou tirar a tampa da cola
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

11) A criança é capaz de apertar a cola líquida?	
A criança é capaz de rosquear a cola bastão?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para apertar ou rosquear a cola
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para apertar ou rosquear a cola
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para apertar ou rosquear a cola
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

12) A criança é capaz de passar cola na peça ou na folha?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para passar cola
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para passar cola
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para passar cola
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Observação: Neste item não observamos se a criança usa quantidade de cola adequada ou se distribui a cola adequadamente nas peças, devemos observar a habilidade motora da criança para passar cola.

13) A criança é capaz de usar as duas mãos de modo eficiente em atividades bimanuais (exemplo: segurar a cola com uma mão e rosquear a tampa com a outra)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Seção 2: Habilidades de Processo

Observação: Os participantes não devem considerar auxílios motores oferecidos na seção 2 de habilidades de processo como ajuda. Devem considerar apenas as AJUDAS VERBAIS que forem oferecidas pela terapeuta.

14) A criança é capaz de escolher os materiais necessários para realizar a atividade de pintura e colagem (exemplo: a criança deve pegar a canetinha e a cola, mas não deve pegar a tesoura, pois não é necessária)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para escolher os materiais
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para escolher os materiais
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para escolher os materiais
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Observação: Quando a criança escolheu todos os materiais necessários ou assinalou para a terapeuta que irá pegar um material que está faltando depois, seu desempenho deve ser considerado: **capaz sem dificuldade** e **não precisa de ajuda para escolher os materiais**.

15) A criança é capaz de lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade (exemplo: a criança lembra que para <i>montar o animal</i> (etapa da atividade) precisa pegar o envelope, tirar as peças que estão dentro do mesmo (ação); pegar a cola e abri-la (ação), passar a cola nas peças e colá-las na folha (ação))?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Observações: As etapas da atividade são: pegar os materiais (etapa da atividade apenas para as crianças de 6 a 9 anos), colorir os desenhos e colar as peças para montar um animal.

16) A criança é capaz de colar as peças nos lugares corretos?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para colar as peças nos lugares corretos
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para colar as peças nos lugares corretos
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para colar as peças nos lugares corretos
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

17) A criança é capaz de colar as peças da maneira correta, conforme o exemplo (exemplo: a cabeça do animal deve ser colada de modo que o olho e a boca fiquem na posição correta)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
() capaz sem dificuldade	() não precisa de ajuda para colar as peças da maneira correta
() capaz com pouca dificuldade	() precisa de pouca ajuda para colar as peças da maneira correta
() capaz com muita dificuldade	() precisa de muita ajuda para colar as peças da maneira correta
() incapaz	() a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

18) A criança é capaz de guardar os materiais da maneira adequada (exemplo: coloca a tampa para fechar a canetinha; guarda os materiais dentro do estojo; fecha o estojo (puxa o zíper) ou não coloca a tampa na canetinha e guarda dentro do estojo; não puxa o zíper para fechar o estojo)?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para guardar os materiais da maneira adequada
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

19) A criança é capaz de perceber o desenho ou os desenhos que faltaram para terminar a pintura?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Observação: Se a criança pintou todos os desenhos ou identificou quais desenhos faltaram pintar, seu desempenho deve ser pontuado como: **capaz sem dificuldade e não precisa de ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar.**

20) A criança é capaz de perceber a peça ou as peças que faltaram colar?	
COLUNA 1	COLUNA 2
☐ capaz sem dificuldade	☐ não precisa de ajuda para perceber a (s) peça (s) que faltou (ram) colar
☐ capaz com pouca dificuldade	☐ precisa de pouca ajuda para perceber a (s) peça (s) que faltou (ram) colar
☐ capaz com muita dificuldade	☐ precisa de muita ajuda para perceber a (s) peça (s) que faltou (ram) colar
☐ incapaz	☐ a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança

Observação: Se a criança colou todas as peças ou identificou quais peças faltaram colar, seu desempenho deve ser pontuado como: **capaz sem dificuldade e não precisa de ajuda para perceber a (s) peça (s) que faltou (ram) colar.**

APÊNDICE M - ROTEIRO COM EXEMPLOS DE AJUDAS MOTORAS E VERBAIS QUE PODEM SER OFERECIDAS PARA A CRIANÇA DURANTE A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM

O avaliador deve fornecer ajuda motora ou verbal:

- 1) Quando observar que a criança está com dificuldade para executar determinado passo da tarefa, mesmo fazendo uso de um recurso adaptado.
- 2) Antes de fornecer a ajuda deve esperar o pedido de ajuda da criança.
- 3) Caso a criança não solicite a ajuda e a dificuldade persista o avaliador deve perguntar se ela precisa de ajuda.
- 4) Caso a criança aceite a ajuda esta deve ser fornecida (oferecer o mínimo de auxílio necessário para que a criança consiga executar os passos da tarefa).

SEÇÃO 1: HABILIDADES MOTORAS

Observações:

- Caso seja observado que a criança não está conseguindo manipular um material por não saber como usá-lo e não por uma dificuldade motora, o avaliador deve ensinar como o material deve ser manipulado. Por exemplo: O avaliador percebe que a criança não sabe como abrir a cola bastão, diante disto, deve mostrá-la que para abrir a cola bastão precisa puxar a tampa. Após mostrar como abre a cola, deve colocar a tampa de volta na cola e entregar para que a criança execute a tarefa. **Quando ocorrer situações similares a esta os participantes precisam ser informados que devem observar o desempenho da criança após o avaliador ter lhe ensinado**, para que não seja realizada uma pontuação inadequada do desempenho da criança do ponto de vista motor.
- O avaliador pode **dar dicas verbais** antes de fornecer a ajuda motora caso considere que a criança não está conseguindo executar determinada ação por não perceber/saber que há outro jeito de realizá-la com as habilidades que possui. Por exemplo: Quando o avaliador observar que a criança está com dificuldade de puxar o zíper do estojo só com uma mão e considerar que o uso da outra mão lhe auxiliará nesta tarefa, pode falar para a criança ajudar com a outra mão. “Segure o estojo com a outra mão, enquanto você puxa o zíper com esta”. **Os participantes não**

devem considerar dicas verbais oferecidas na seção 1 de habilidades motoras como ajuda. Devem considerar apenas as AJUDAS MOTORAS que forem oferecidas pelo avaliador.

- **Item 1 a 13**

O avaliador deve fornecer ajuda motora a fim de auxiliar a criança, quando necessário. Caso a criança não consiga realizar o passo da tarefa mesmo com os auxílios motores oferecidos, o avaliador deve executar o passo da tarefa para a criança.

As ajudas motoras podem ser diversificadas, devendo ser oferecidas de acordo com a necessidade da criança. Para ilustrar, será apresentado um exemplo de ajuda motora que pode ser oferecida em cada um dos itens:

- **item 1:** dar apoio às mãos da criança para que ela seja capaz de se deslocar no ambiente;
- **item 2:** ajudar a criança na extensão do braço;
- **item 3:** ajudar a criança na manutenção da preensão do estojo segurando seus dedos fechados/flexionados;
- **item 4:** segurar o estojo para que a criança puxe o zíper;
- **item 5:** ajudar a criança a pegar o material dentro do estojo, afastando a abertura do estojo, para facilitar a colocação da mão e a preensão do material;
- **item 6:** ajudar a criança na manutenção da preensão do material, segurando seus dedos fechados/flexionados;
- **item 7:** ajudar a criança a fazer os movimentos das mãos sobre o papel para realizar a atividade de pintura;
- **item 8:** ajudar a criança a pegar a peça elevando-a parcialmente da mesa para facilitar a preensão;
- **item 9:** ajudar a criança na manutenção da preensão do material, segurando seus dedos fechados/flexionados;
- **item 10:** segurar a cola para que a criança consiga rosquear a tampa da cola;
- **item 11:** ajudar na quantidade de força empregada para apertar a cola;
- **item 12:** ajudar a criança a segurar a peça ou a folha para que a criança realize o movimento de passar cola;
- **item 13:** ajudar a criança a segurar o estojo para que consiga puxar o zíper.

SEÇÃO 2: HABILIDADES DE PROCESSO

Observações:

- Os participantes não devem considerar a ajuda motora oferecida na seção 2 de habilidades de processo como ajuda. Devem considerar apenas as **AJUDAS VERBAIS** que forem oferecidas pelo avaliador.

- **Item 14**

Primeiramente o avaliador deve deixar a criança fazer a escolha do material que considera necessário, mesmo que perceba que a criança está esquecendo de escolher alguns materiais ou escolhendo materiais extras. Após a criança realizar a sua escolha, e caso esta esteja inadequada, o avaliador deve interferir:

Exemplo - Caso a criança tenha esquecido de algum material necessário para fazer a atividade: “Você não está esquecendo de alguma coisa para fazer a atividade? Não está esquecendo de nenhum material?”. Se a criança não perceber qual material está faltando, pode dar mais dicas: “Lembra, é uma atividade de pintar e colar, não está esquecendo de nada? Você já pegou o material para pintar, falta algum?”. Caso a criança não perceba o material que está faltando, o avaliador deve informá-la: “Olha...você precisa da cola para colar”.

Exemplo – Caso a criança escolha materiais extras para fazer a atividade: “Lembra que eu disse que era uma atividade de pintar e colar, você pegou materiais a mais? Você precisa desse material (aponta a tesoura)? Eu falei que você precisava recortar?”. Caso a criança não perceba que o uso do material não é necessário mesmo com as dicas fornecidas, o avaliador deve assinalar os materiais que devem ser usados, dizendo: “Você não precisa usar a tesoura, pois a atividade é de pintar e colar”.

- **Item 15**

Caso o avaliador perceba que a criança não está conseguindo lembrar as ações que precisa realizar, está um pouco “perdida” (exemplo: pega a cola, solta a cola, pega o lápis, solta o lápis e pega a cola novamente, passa cola no desenho) para cumprir as etapas da atividade, deve fornecer ajuda: “Lembra que você tinha que fazer duas tarefas? Quais eram essas tarefas? Pintar e colar, né? O que você vai fazer primeiro? Colar, muito bem! O que você precisa fazer para colar? Lembra

que eu te mostrei aonde estavam as peças e o que você precisava fazer com elas?”. Se a criança não lembrar mesmo com as dicas o que precisa fazer para realizar a colagem, pode dizer: “Para colar você precisa pegar as partes do corpo do animal que estão dentro do envelope (mostrar envelope), passar cola e colar nesta folha (mostrar a folha em que as peças devem ser coladas), montando um animal igual a esse (mostrar o animal montado na folha do modelo)”.

- **Item 16**

Primeiramente o avaliador deve deixar a criança colar a peça no lugar que considera correto, mesmo que cole a peça no lugar incorreto. Após a criança colar a peça, o avaliador deve interferir: “Será que essa peça está colada no lugar correto? Que peça é essa? Muito bem! Aonde está colada esta peça no modelo? A sua peça está correta?”. Caso a criança não perceba mesmo com as dicas o lugar correto que deve colar a peça, deve dizer: “Olha...você deve colar esta peça aqui, certo (mostrar o lugar)?”.

Caso a criança esteja com dúvida em relação ao lugar correto de colar a peça e pedir ajuda, as dicas verbais devem ser dadas de maneira similar: “Aonde você acha que cola essa peça? Tem certeza que essa peça é aí?”. Caso a criança fique em dúvida, o avaliador pode dar mais dica: “Qual parte do animal é essa? Muito bem, é o olho, aonde cola o olho do leão?”.

- **Item 17**

Primeiramente o avaliador deve deixar a criança colar a peça da maneira que considera correta, mesmo que cole a peça da maneira incorreta. Após a criança colar a peça, o avaliador deve interferir: “Será que essa peça está colada da maneira correta? Parece que não está igual ao modelo. O que tem de diferente? O que precisa fazer?”. Caso a criança não perceba mesmo com as dicas a maneira correta que deve colar a peça, deve dizer: “Olha você precisa virar a peça. E agora está certo? Agora sim!!!”.

Caso a criança esteja com dúvida em relação a maneira correta de colar a peça e pedir ajuda, as dicas verbais devem ser dadas de maneira similar: “Vamos ver o modelo? Olha o jeito que a peça está no modelo, está igual? O que tem de diferente?”.

- **Item 18**

Caso a criança se esqueça de guardar o material, o avaliador deve alertá-la. Guardar o material não é considerada uma etapa da atividade.

Primeiramente o avaliador deve deixar a criança guardar o material da maneira que considera correta, mesmo que esteja inadequada. Após a criança guardar, o avaliador deve interferir: “Você guardou tudo certinho? Você está guardando a canetinha no estojo, mas ela já pode ser guardada? Como será que guarda? Para guardar a cola o que você precisa fazer?”. Caso a criança não perceba após as dicas que está guardando da maneira inadequada, o avaliador pode dizer: “Você tem que fechar a canetinha para colocar dentro do estojo”. “Você tem que colocar a tampa na cola”.

- **Item 19 e 20**

O avaliador deve esperar a criança falar que terminou a atividade. Caso a criança considere que terminou, mas não pintou todos os desenhos e/ou não colou todas as peças, deve dizer: “Você terminou tudo mesmo? Não falta nada? Você pintou todos os desenhos e colou todas as peças? Acho que estou vendo peça (s) sem colar e/ou desenho (s) sem pintar”. Caso a criança não perceba o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar e/ou a (s) peça (s) que faltou (ram) colar, deve dizer: “Olha...você não pintou esse (s) desenho (s) ou Olha...você não colou essa (s) peça (s)”.

Pode acontecer de não dar tempo de a criança pintar todos os desenhos e/ou colar todas as peças, diante disto, o avaliador deve dizer: “Você terminou? O que faltou para terminar? Você conseguiu pintar todos os desenhos e colar todas as peças? Quais desenhos faltaram pintar e/ou quais peças faltaram colar?”.

Se a criança identificar o que faltou para terminar a pintura e/ou a colagem, o seu desempenho deve ser considerado pelos participantes como: capaz sem dificuldade e não precisa de ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar e/ou a (s) peça (s) que faltou (ram) colar.

APÊNDICE N- ROTEIRO DE INSTRUÇÕES QUE DEVEM SER PASSADAS AOS PAIS E PROFESSORES EM CADA ITEM

Observações:

Em cada item das duas seções são dadas instruções sobre os aspectos que os participantes deverão observar durante a filmagem a fim de predizer o desempenho da criança na realização da atividade.

Os exemplos contidos nos enunciados dos itens devem ser preferencialmente explicados pelo avaliador, a fim de que as informações sejam passadas aos pais e professores de maneira mais didática.

SEÇÃO 1 – HABILIDADES MOTORAS

- **Item 1**
- **A criança é capaz de ir até a mesa para pegar os materiais que serão utilizados na atividade?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar na filmagem a habilidade da criança para se deslocar de uma mesa a outra.

- **Item 2**
- **A criança é capaz de estender o braço, o suficiente, para alcançar os materiais da atividade que irá utilizar (exemplo: é capaz de estender o braço para alcançar a cola, o estojo e outros materiais que irá utilizar na atividade)?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, deve ser dado o exemplo contido no enunciado do item e demonstrado o movimento de alcance.

- **Item 3**
- **A criança é capaz de pegar o estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera que está em cima da mesa?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança é capaz de manter o material seguro em suas mãos e soltá-lo sobre a superfície da mesa. Demonstrar o movimento.

- **Item 4**
- **A criança é capaz de puxar o zíper do estojo de canetinha, lápis de cor ou giz de cera?**

Fazer a leitura do enunciado e demonstrar o movimento.

- **Item 5**
- **A criança é capaz de pegar os materiais (lápis de cor, canetinha, giz de cera) que estão dentro do estojo?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue colocar a mão dentro do estojo, pegar um material que está lá dentro e tirá-lo. Verificar se a criança realiza todas essas ações. Demonstrar o movimento.

- **Item 6**
- **A criança é capaz de segurar na mão o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue pegar o material (o lápis de cor, canetinha, giz de cera) e segurá-lo na mão, manter sua preensão. Demonstrar o movimento.

- **Item 7**
- **A criança é capaz de manusear o lápis de cor, giz de cera ou a canetinha usando-os para pintar?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue realizar os movimentos necessários para pintar. Demonstrar o movimento.

- **Item 8**
- **A criança é capaz de pegar as peças a serem coladas que estão em cima da mesa?**

Fazer a leitura do enunciado e demonstrar o movimento.

- **Item 9**

- **A criança é capaz de segurar a cola na mão?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue pegar a cola que está em cima da mesa e segurá-la na mão, manter sua preensão. Demonstrar o movimento.

- **Item 10**

- **A criança é capaz de rosquear a tampa da cola líquida?**

- A criança é capaz de tirar a tampa da cola bastão?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue realizar o movimento necessário para rosquear a tampa da cola líquida ou o movimento necessário para tirar a tampa da cola bastão, abrindo-a. Demonstrar o movimento.

- **Item 11**

- **A criança é capaz de apertar a cola líquida?**

- A criança é capaz de rosquear a cola bastão?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança ao apertar o tubo de cola líquida emprega força, o suficiente, para sair a cola ou se a criança realiza o movimento necessário para rosquear a cola bastão até que a mesma saia. Demonstrar o movimento.

- **Item 12**

- **A criança é capaz de passar cola na peça ou na folha?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança consegue realizar o movimento de passar a cola. Demonstrar o movimento. Enfatizar que deve ser observado o movimento realizado pela criança e não se ela usa quantidade de cola adequada ou se distribui a cola adequadamente na peça.

- **Item 13**
- **A criança é capaz de usar as duas mãos de modo eficiente em atividades bimanuais (exemplo: segurar a cola com uma mão e rosquear a tampa com a outra)?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar a habilidade da criança em usar as duas mãos em atividades que envolvem o seu uso. Deve ser dado o exemplo contido no enunciado do item. Exemplo: Quando vamos abrir a cola, seguramos a cola com uma mão e rosqueamos a tampa com a outra. Na filmagem vamos observar a criança manipulando outros materiais que também exigem o uso das duas mãos. Então, vamos observar como foi o desempenho dela, de modo geral, para o uso bimanual.

SEÇÃO 2 – HABILIDADES DE PROCESSO

- **Item 14**
- **A criança é capaz de escolher os materiais necessários para realizar a atividade de pintura e colagem? (exemplo: a criança deve pegar a canetinha e a cola, mas não deve pegar a tesoura, pois não é necessária).**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que os materiais considerados necessários para a realização da atividade são a cola e os materiais que a criança desejar para fazer a pintura (lápis de cor, giz de cera, caneta hidrográfica). Mas, que serão oferecidos outros materiais que não são necessários, como régua, tesoura, pincel e borracha.

Assinalar que devem ficar atentos para a escolha da criança, isto é, se a criança esquece de escolher materiais necessários ou se escolhe materiais desnecessários ou se faz a escolha adequada. Apontar também, que caso a criança faça uma escolha inadequada o avaliador irá interferir para que a criança adeque sua escolha, devendo ficar atentos a resposta da criança frente a esta interferência do avaliador.

OBSERVAÇÃO: Este item possui uma observação que deve ser explicada ao participante para que pontuação do item seja feita adequadamente.

- **Item 15**

- **A criança é capaz de lembrar as ações que precisa realizar para cumprir as etapas da atividade (exemplo: a criança lembra que para *montar o animal* (etapa da atividade) precisa pegar o envelope, tirar as peças que estão dentro do mesmo (ação); pegar a cola e abri-la (ação), passar a cola nas peças e colá-las na folha (ação)).**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência apontar aos participantes as etapas da atividade e as ações envolvidas em cada uma delas.

- **Pegar os materiais** (etapa da atividade) = A criança deve lembrar que precisa ir até a mesa para pegar os materiais que irá utilizar na atividade (ação).

Observação: esta etapa não deve ser falada para os pais e professores de crianças de 4 e 5 anos de idade, pois não há esta etapa na atividade para essas crianças.

- **Pintar** (etapa da atividade) e **colar as peças para montar o animal** (etapa da atividade). A criança deve lembrar que para montar o animal (etapa da atividade) precisa pegar o envelope (ação), tirar as peças que estão dentro do mesmo (ação), pegar a cola e abri-la (ação), passar a cola nas peças (ação) e colá-las na folha (ação). Deve lembrar que para pintar (etapa da atividade) precisa pegar o estojo (ação), pegar o material que irá utilizar para pintar que está dentro do estojo (ação) e pintar as figuras (ação).

OBSERVAÇÃO: Antes dos participantes pontuarem este item, se for necessário, devem ser lembrados quais são as etapas da atividade e as ações envolvidas. Há uma observação neste item que aponta as etapas da atividade.

- **Item 16**

- **A criança é capaz de colar as peças nos lugares corretos?**

Fazer a leitura do enunciado. Alguns exemplos devem ser dados aos participantes. Exemplo: Todas as peças têm um lugar correto. O lugar correto de colar a juba do leão é aqui (mostrar no modelo), das orelhas são aqui (mostrar no modelo), do rabo é aqui (mostrar no modelo) e assim por diante. Temos que observar se a criança vai colar as peças nesses lugares corretos.

- **Item 17**
- **A criança é capaz de colar as peças da maneira correta, conforme o exemplo (exemplo: a cabeça do animal deve ser colada de modo que o olho e a boca fiquem na posição correta)?**

Fazer a leitura do enunciado. Alguns exemplos devem ser dados aos participantes. Exemplo: Todas as peças têm uma maneira correta de ser colada. A maneira correta de colar a orelha é assim (mostrar exemplo), se a criança inverter a peça não estará colando da maneira correta. A maneira correta de colar a cabeça do animal é assim (mostrar exemplo), se a criança inverter a peça não estará colando da maneira correta.

- **Item 18**
- **A criança é capaz de guardar os materiais da maneira adequada (exemplo: coloca a tampa para fechar a canetinha; guarda os materiais dentro do estojo; fecha o estojo (puxa o zíper) ou não coloca a tampa na canetinha e guarda dentro do estojo; não puxa o zíper para fechar o estojo).**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança sabe como guardar todos os materiais adequadamente. Usar os exemplos do enunciado do item que contempla a maneira adequada e inadequada de guardar os materiais.

- **Item 19**
- **A criança é capaz de perceber o desenho ou os desenhos que faltaram para terminar a pintura?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança pintou todos os desenhos ou caso tenha faltado tempo se ela identificou quais desenhos faltaram pintar.

Se a criança pintou todos os desenhos ou identificou quais desenhos faltaram pintar, seu desempenho deve ser pontuado como: **capaz sem dificuldade e não precisa de ajuda para perceber o (s) desenho (s) que faltou (ram) pintar**. Mas pode acontecer de a criança considerar que já pintou todos os desenhos, mas não pintou,

e ter dificuldade em perceber ou até mesmo não percebe quais desenhos deixou de pintar. Estas situações equivalem às outras alternativas de respostas.

OBSERVAÇÃO: Este item contém uma observação para lembrar o participante do critério para pontuação deste item.

- **Item 20**

- **A criança é capaz de perceber a peças ou as peças que faltaram colar?**

Fazer a leitura do enunciado. Na sequência, apontar aos participantes que devem observar se a criança colou todas as peças ou caso tenha faltado tempo se ela identificou quais peças faltaram colar. Se a criança colou todas as peças ou identificou quais peças faltaram colar, seu desempenho deve ser pontuado como:

capaz sem dificuldade e não precisa de ajuda para perceber a (s) peça (s) que faltou (ram) colar. Mas pode acontecer de a criança considerar que já colou todas as peças, mas não colou, e ter dificuldade em perceber ou até mesmo não percebe quais peças deixou de colar. Estas situações equivalem às outras alternativas de respostas.

OBSERVAÇÃO: Este item contém uma observação para lembrar o participante do critério para pontuação deste item.

OBSERVAÇÃO: APÓS AS INSTRUÇÕES SEREM PASSADAS AOS PARTICIPANTES ELAS PODEM SER RETOMADAS CASO SEJA IDENTIFICADO QUE ELES ESTÃO COM DÚVIDAS PARA PONTUAR OU ATÉ MESMO ESTÃO COM DIFICULDADE PARA LEMBRAR O QUE DEVE SER AVALIADO EM CADA ITEM.

**APÊNDICE O - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA**

- 1) Nome:
- 2) Gênero: () feminino () masculino
- 3) Data de nascimento:
- 4) Diagnóstico Clínico:
- 5) Nome da escola:
- 6) () Ensino Regular () Ensino Especial
- 7) () Particular () Pública
- 8) Ano escolar:
- 9) Nome do professor ou professores:
- 10) Apresenta visão subnormal () cegueira () e/ou surdez ()
- 11) Apresenta nível de compreensão satisfatório: sim () não ()
- 12) Informações acerca das características motoras da criança:

- 13) Nome da mãe:
- 14) Nome do Pai:

Data: ____/____/____

APÊNDICE P - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS

- 1) Nome: _____
- 2) Gênero: () feminino () masculino
- 3) Data de nascimento: _____/_____/_____
- 4) Estado Civil: _____
- 5) Escolaridade: _____
- 6) Ocupação: _____
- 7) Composição familiar: _____
- 8) O (A) filho (a) participante do estudo é o (a) _____ filho (a).
- 9) Parentesco com a criança: () pai ou mãe ()

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE Q - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

- 1) Nome: _____
- 2) Gênero: () feminino () masculino
- 3) Data de nascimento: ____/____/____
- 4) Qual é a sua formação? _____
- 5) Você teve na graduação alguma disciplina ou informação sobre a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial?
- () SIM. Qual? _____
- _____
- () NÃO
- 6) Você tem alguma especialização, habilitação ou curso na área da Educação Especial? () SIM. Qual? _____
- () NÃO
- 7) Quanto tempo você tem de experiência como docente? _____
- 8) Modalidades de Ensino em que atua ou já atuou? _____
- _____
- 9) Há quanto tempo você dá aula para o (a) nome da criança? _____
- 10) Você já deu aula para alunos com deficiência anteriormente? _____
- Qual deficiência? _____
- 11) Você sentiu alguma dificuldade para trabalhar em sala de aula com o aluno com deficiência física?
- () SIM. Qual? _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- () NÃO

Data: ____/____/____

**APÊNDICE R - ANÁLISE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO
DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REALIZAÇÃO DE
ATIVIDADES DE PINTURA E COLAGEM PELOS PAIS E PROFESSORES**

Nome do participante: _____

1) Você considerou o Protocolo de Observação:

- () muito fácil de preencher
- () fácil de preencher
- () nem fácil e nem difícil de preencher
- () difícil de preencher
- () muito difícil de preencher

2) Caso tenha dito dificuldade em preencher, qual foi a sua dificuldade?

**3) Teve alguma pergunta que você achou difícil de compreender? Qual?
Por quê?**

4) O que você achou da oportunidade de observar, avaliar o desempenho da criança através da filmagem e preencher o Protocolo de Observação?

5) Você considera que o Protocolo de Observação ajudou na avaliação e na identificação das habilidades e/ou dificuldades da criança?

() Sim

() Não

6) Você conseguiu observar alguma (s) habilidade (s) e/ou dificuldade (s) que no dia-a-dia não havia observado?

7) Observações ou sugestões para modificar o Protocolo de Observação:

Data: ____/____/____