

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências

RAQUEL DE PAULA

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO PARA
AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE
ALUNOS NÃO-FALANTES EM AMBIENTE ESCOLAR**

MARÍLIA
2007

RAQUEL DE PAULA

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO PARA
AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE
ALUNOS NÃO-FALANTES EM AMBIENTE ESCOLAR**

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

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Co-orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

**MARÍLIA
2007**

De Paula, Raquel.

D419d Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar / Raquel de Paula. – Marília, 2007.
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

Bibliografia: f. 87- 93

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

1. Avaliação. 2. Comunicação Alternativa.
3. Educação Especial. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

RAQUEL DE PAULA

DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE ALUNOS NÃO-FALANTES EM AMBIENTE ESCOLAR

Objetivo: Desenvolver um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em situação escolar.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp - Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação

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

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Co-orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Prof. Eduardo José Manzini

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP, campus de Marília - SP

Membro titular: _____

Prof^a. Dr^a. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica

Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, campus de Bauru - SP

Membro titular: _____

Prof. Dr. Sadao Omote

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília - SP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Marília/SP

Aos alunos com necessidades educacionais especiais, pelo aprendizado constante e à pequena Duda, pelo sentido que deu em minha vida e toda nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo de bom que aconteceu em minha vida e por ter colocado pessoas tão maravilhosas em meu caminho.

Aos meus pais, José Carlos e Aparecida, que foram minha fonte de inspiração, pelos ensinamentos, pela dedicação, pelo imenso amor, pelas orações e por tudo que sou.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Renata, pelo carinho e admiração que vocês têm por mim...Saibam que eu os amo muito e tenho orgulho de vocês.

Ao meu grande amor, Thiago, que apesar da distância, sempre esteve presente, seja no pensamento, num telefonema ou até mesmo em uma visita surpresa para me apoiar e encorajar nesta trajetória difícil.

Ao professor Eduardo, pela paciência (e que paciência!!!) em compartilhar comigo todo seu conhecimento e sabedoria.

À professora Débora, com quem aprendi o verdadeiro papel do fonoaudiólogo na sociedade, pelo carinho, pela dedicação e pelos ensinamentos.

À minha amiga Joyce, que foi companheira nesta jornada e com quem dividi tristezas, alegrias, dúvidas...

Às minhas amigas Fabiana, Aldine, Eliane e Vanessa, por sempre estarem dispostas a ajudarem e pelos momentos tão agradáveis que passamos juntas.

Às minhas amigas do Laboratório de Educação Especial, Priscila, Vanessa, Milena e Micheli...Vou sentir muita saudade de passar as tardes com vocês.

Às minhas amigas da graduação, em especial à Shizue e Melodi, pelo apoio, pelo carinho e pelas sugestões tão enriquecedoras. Amizade como a de vocês são para vida toda!

À minha grande amiga Samira, pela nossa amizade de tantos anos, pelos momentos tão especiais que já compartilhamos e que jamais serão esquecidos.

Aos professores, Sadao e Dionísia, pelas contribuições valiosas no exame de qualificação. Poder compartilhar um pouco da sabedoria de vocês foi muito gratificante, além de ser um privilégio.

A todos os professores e colegas do Grupo de Deficiências Físicas e Sensoriais, pela contribuição em meu trabalho.

Aos funcionários do CEES, Dinha, Sr. Adauto, Neusa, Júlia, Cássia, Silvio, Leila, Silvia, Ana Cláudia e Silvana (perdoem-me se esqueci alguém), que sempre foram tão carinhosos e dispostos a ajudar.

Aos professores de alunos não-falantes que colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Muitos pesquisadores têm se preocupado com a avaliação na educação especial para o conhecimento das necessidades e habilidades do aluno deficiente. Em se tratando de alunos não-falantes, é fundamental a avaliação de suas habilidades comunicativas, dada a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Visando a colaborar com instrumentos já existentes e devido à escassez de trabalhos na área, o objetivo deste estudo foi desenvolver um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar. O desenvolvimento do protocolo foi realizado em cinco etapas. Na primeira etapa, o protocolo apresentado inicialmente sofreu três mudanças referentes ao *lay out* e a redação de algumas perguntas para aplicação na próxima etapa. Na segunda etapa, aplicou-se o protocolo a um grupo de 23 professores que lecionavam para alunos não-falantes, três fonoaudiólogos, uma assistente social e uma psicóloga a fim de verificar possíveis problemas no instrumento. Após análise, foi verificado um número elevado de itens deixados em branco e itens preenchidos de maneira inadequada na seção *Principal* e também se verificou a necessidade de mudanças em todas as outras quatro seções para que houvesse maior clareza aos respondentes. Na terceira etapa, após reformulação, aplicou-se o protocolo a um grupo de dois coordenadores, 16 professores que também lecionavam para alunos não-falantes, dois fisioterapeutas, cinco fonoaudiólogos e dois terapeutas ocupacionais e, após análise, também foram encontrados itens em brancos, mas em número menor que na etapa anterior, na seção *Principal*. Não houve itens preenchidos de maneira inadequada, sendo que nas outras seções também não foram encontrados problemas, exceto na da Rotina, encontrada em branco em alguns protocolos. Na quarta etapa, realizou-se entrevista, conforme o propósito inicial do instrumento, utilizando o próprio protocolo para também encontrar justificativas para os problemas ocorridos na etapa anterior, uma vez que os itens já haviam sido alterados na segunda etapa para que se tornassem mais claros. Nesta etapa, realizaram-se duas entrevistas com uma professora que lecionava para um aluno deficiente. A primeira entrevista ocorreu no final do ano de 2005 e a segunda, no final do primeiro semestre de 2006, após programa de intervenção acadêmica. Após a análise, foi verificado que o protocolo ainda necessitava de mudanças, mas que sua utilização como roteiro de entrevista garantiu maiores possibilidades de respostas a todos os itens. Na quinta e última etapa, foi elaborado um manual de aplicação da última versão do protocolo e demonstrada uma aplicação do instrumento para ilustrar o seu preenchimento e programa de intervenção com os dados obtidos. Pôde-se concluir que a melhor maneira para aplicação do protocolo é por meio de uma entrevista, utilizando-o como roteiro. Também se concluiu que o instrumento necessita de novos ajustes e de uma reaplicação, lembrando que ele não é um instrumento único para avaliação e que pode colaborar com outros tipos de avaliação do aluno não-falante.

Palavras-chave: avaliação; comunicação alternativa; educação especial.

ABSTRACT

A number of researchers have been giving attention to evaluation in special education for identifying the challenged student's needs and skills. When it comes to non-speaking students, it is essential to evaluate his/her communication skills, given the importance to the teaching-learning process. Aiming at collaborating with already existent instruments and due to the lack of studies on the matter, the objective of the present study was to develop a protocol for evaluating communication skills of non-speaking students in school environment. In order to develop the protocol, five steps were taken. During the first step, the protocol suffered three lay-out changes and some questions were formulated to be applied on the next step. During the next step, the protocol was submitted to a group of 23 teachers who taught non-speaking students, 3 speech language pathologists, 1 social worker, and 1 psychologist with the purpose of checking for possible problems with the instrument. It was verified there was a great number of blank items as well inadequately filled ones on the *Principal* section. It was also noticed that the four other sections had to be modified for the sake of a better understanding. During the third step, after changes had been made, the protocol was submitted to a group of 2 coordinators, 16 teachers who also taught non-speaking students, 2 physiotherapists, 5 speech-language pathologists, and 2 occupational therapists. After analysis, blank items were also found, although not as many as before. There were no inadequately filled items, no problems were found on other sections, exception made on the *Routine* section, which was blank in some protocols. During the fourth step, interviews were carried out, using the very protocol itself to also find out what could justify the problems during the previous step, given the fact that changes had already been made. During this step, 2 interviews were applied to 1 teacher who taught one challenged student. The first one happened in late 2005 and the second one in early 2006, following a program of academic intervention. It was verified the protocol needed changes, but its use as an interview script assured a greater possibility of having all items answered. During the fifth and last step, an application manual was made based on the protocol's final version, and an application of the instrument was demonstrated to illustrate its fill-out procedures and intervention program with the gathered data. It was possible to conclude that the best way to apply the protocol is through an interview, using it as a script. Also, the instrument needs new adjustments and another application, having in mind it is not the only evaluation instrument available and it can be helpful with other kinds of non-speaking students evaluations.

Keywords: evaluation; alternative communication; special education.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo da Seção Principal.....	29
Quadro 2 - Seção Estados Subjetivos.....	31
Quadro 3 - Exemplo da Seção Principal após reformulação.....	33
Quadro 4 - Seção Cuidadores.....	35
Quadro 5 - Exemplos de preenchimento incorreto na Seção Principal.....	35
Quadro 6 - Exemplo da Seção Principal com a nova coluna.....	36
Quadro 7 - Exemplo da incompatibilidade de informação das colunas.....	40
Quadro 8 - Exemplo da solução encontrada para os itens de mobiliário e locomoção.....	41
Quadro 9 - Nova Seção Estados Subjetivos.....	43
Quadro 10 - Seção Profissionais.....	44
Quadro 11 - Seção Centros de Interesse e Rotina.....	45
Quadro 12 - Exemplos de questões que poderiam ser consideradas corretas.....	48
Quadro 13 - Seções do protocolo e seus respectivos objetivos.....	58
Quadro 14 - Exemplo de resposta à Seção Estados Subjetivos.....	61
Quadro 15 - Exemplo de resposta à Seção Centro de Interesses.....	61
Quadro 16 - Exemplo de resposta à Seção Rotina.....	62

Quadro 17 - Exemplo de resposta à Seção Profissionais.....	62
Quadro 18 - Exemplo de resposta à Seção Cuidadores.....	63
Quadro 19 - Exemplo de resposta à Seção Principal.....	65
Quadro 20 - Respostas à Seção Estados Subjetivos.....	121
Quadro 21- Respostas à Seção Centros de Interesse.....	121
Quadro 22 - Respostas à Rotina.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Itens deixados em branco na primeira aplicação do protocolo.....	36
Tabela 2 - Número de itens das categorias da Seção Principal.....	42
Tabela 3 - Itens deixados em branco na segunda aplicação do protocolo.....	49
Tabela 4 - Categorias, itens e número de itens na Seção Principal da terceira versão do protocolo.....	58

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 INTRODUÇÃO.....	15
2.1 A comunicação no contexto escolar.....	15
2.2 Avaliação de habilidades comunicativas.....	19
3 DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO.....	28
3.1 Primeira versão do protocolo.....	28
3.2 Etapas do desenvolvimento do protocolo.....	31
3.2.1 Primeira etapa: reformulação da primeira versão do protocolo para aplicação ao primeiro grupo de professores e outros profissionais.....	32
3.2.2 Segunda etapa: aplicação do protocolo ao primeiro grupo de professores e outros profissionais e reformulação da 2ª versão.....	33
3.2.3 Terceira etapa: aplicação do protocolo ao segundo grupo de professores e outros profissionais.....	45
3.2.4 Quarta etapa: realização de entrevista estruturada com uma professora utilizando o protocolo como roteiro.....	54
3.2.5 Quinta etapa: elaboração do manual de aplicação da terceira versão do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Ambiente Escolar....	57
3.2.5.1 Introdução.....	57
3.2.5.2 Aplicação do protocolo.....	60
3.2.5.2.1 Aplicação da Seção Identificação.....	60
3.2.5.2.2 Aplicação da Seção Estados Subjetivos.....	60
3.2.5.2.3 Aplicação da Seção Centros de Interesses e Rotina.....	61
3.2.5.2.4 Aplicação da Seção Profissionais.....	62
3.2.5.2.5 Aplicação da Seção Cuidadores.....	62

3.2.5.2.6 Aplicação da Seção Principal.....	63
3.3 Demonstração da aplicação do protocolo.....	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – Segunda versão do protocolo.....	95
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	105
APÊNDICE C - Terceira versão do protocolo.....	106
APÊNDICE D - Resultados das entrevistas realizadas com professora.....	121
ANEXO A - Primeira versão do protocolo.....	134
ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética.....	148

1 Apresentação

O primeiro contato com a área comunicação alternativa ocorreu no último ano de graduação em Fonoaudiologia, durante um estágio extracurricular. Durante aquele estágio, foi possível conhecer alguns recursos alternativos de comunicação e também a população que necessitava de tais recursos. Além disso, pôde-se compreender a necessidade de um trabalho global, ou seja, um trabalho com o aluno que envolvesse não apenas o atendimento clínico, mas um atendimento familiar e escolar.

A preocupação em melhorar o ambiente comunicativo escolar para os alunos não-falantes foi um dos pontos mais importantes durante esse estágio, pois, até então, durante a graduação, não havia sido ressaltada a importância de acompanhar especialmente esses alunos em sala de aula, visto que não são apenas os alunos não-falantes que necessitam de apoio na escola.

Durante o estágio, vivenciou-se a primeira experiência em realizar um trabalho conjunto com a escola de uma criança não-falante. Naquela experiência, pôde-se observar que os professores tinham dificuldade para trabalhar com esse aluno e, muitas vezes, acabavam deixando-o fora das atividades escolares por não conhecerem um meio que pudesse facilitar a participação desse aluno nelas.

No ano seguinte, após a formatura, vivenciou-se uma nova etapa durante Programa de Aprimoramento Profissional em Fonoaudiologia Aplicada às Necessidades da Educação Especial.

O enfoque daquele programa era o trabalho com alunos não-falantes e o uso da Comunicação Alternativa e/ou Suplementar (CAS) em diferentes ambientes. O objetivo do trabalho era o de aumentar as possibilidades comunicativas de crianças e adolescentes que ou não possuíam a expressão oral, ou esta não era suficiente para uma boa interação. O Programa de Aprimoramento voltado à Educação Especial fortalecia o vínculo com a escola, como também outros ambientes, que não o clínico, como a residência e outros locais que essa criança ou adolescente freqüentasse.

O aprimoramento oportunizou a continuidade de alguns projetos iniciados no estágio extracurricular, bem como o vínculo com a escola desses alunos. A partir desse vínculo construído com as escolas, houve oportunidade de acompanhamento, com maior frequência, dos alunos na escola e, isso favoreceu uma experiência maior com os professores e a dinâmica em sala de aula, sendo possível constatar que os professores continuavam com dificuldade em adaptar recursos que facilitassem a comunicação do aluno em sala de aula.

Pôde-se observar, também, que havia necessidade de identificação das potencialidades desses alunos, tanto nos atendimentos clínicos como no ambiente escolar. A dificuldade do professor para a adaptação desses materiais se dava pelo fato de muitos não conhecerem quais eram as habilidades e as necessidades de comunicação dos seus alunos. Com isso, ficava difícil orientar e auxiliar o professor, já que ele não podia fornecer muita informação a respeito do aluno. Muitos autores, como Glennen (1997), Manzini (2000), von Tetzchner e Martinsen (2000) e Omote (2001) relataram sobre a importância das habilidades comunicativas e da avaliação da comunicação, principalmente de alunos não-falantes.

Frente a essa problemática, surgiu a necessidade de uma avaliação das potencialidades e necessidades de comunicação desses alunos. Após uma extensa pesquisa a respeito da avaliação nessa área, identificou-se escassez de trabalhos sobre avaliação da comunicação de não-falantes no país, para que se possibilite a implementação de recursos de CAS que facilite o processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso e da necessidade de um instrumento que identificasse e/ou avaliasse as habilidades comunicativas desses alunos, elaborou-se um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar, cuja aplicação não foi realizada devido à curta duração do Programa de Aprimoramento Profissional.

Por fim, dada a importância de instrumentos que facilitem a comunicação desses alunos visando à maior interação e melhor desempenho acadêmico, o objetivo deste trabalho foi o de desenvolver o Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Situação Escolar (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2005).

2 Introdução

A seguir serão abordados dois temas: o primeiro relacionado à importância da interação de aluno-professor e aluno-aluno no ambiente escolar para o desenvolvimento de diversas habilidades, inclusive as comunicativas e, também, estudos sobre o desenvolvimento da comunicação no contexto escolar; já no segundo tema serão abordados tanto a avaliação de habilidades comunicativas em indivíduos com comprometimento na comunicação oral, bem como a apresentação de instrumentos voltados à avaliação da linguagem.

2.1 A comunicação no contexto escolar

Após doze anos da Declaração de Salamanca, pôde-se observar, principalmente no país, que o número de crianças com algum tipo de deficiência frequentando escola de ensino regular tem aumentado, independentemente de a inclusão ocorrer de modo correto ou não. Embora haja muito que melhorar no sistema inclusivo, observou-se benefícios para esses alunos deficientes. Para Karagiannis, Stainback, e Stainback (1999), o ensino inclusivo trouxe benefícios para alunos com deficiências nas habilidades acadêmicas, de vida diária, de comunicação e de socialização por meio de interações com seus pares.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não acontece, apenas, pela proximidade física entre os alunos (PELOSI, 2003b). Para que ocorra a inclusão é necessário que haja mobilização e sensibilização da sociedade, como, também, que o ambiente ofereça condições necessárias para que o aluno seja capaz de desenvolver-se. Entretanto, é necessário primariamente que ocorram as relações interpessoais, para que alunos e professores possam compartilhar pensamentos, idéias e sentimentos por meio da comunicação.

Essa comunicação entre professor-aluno é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois por meio dela os alunos podem realmente construir significados dos conteúdos propostos em sala de aula (COLL; SOLÉ, 1996). De acordo com Coll e Colomina

(1996), a interação entre alunos incide de forma decisiva sobre as competências sociais e o rendimento escolar. No entanto, para que esses alunos possam interagir com seus pares, é necessário que possuam habilidades para comunicação. Lahey (1998) definiu essas habilidades como aquelas utilizadas por um indivíduo ao fazer a inter-relação conteúdo/forma da linguagem, tendo como objetivo determinada função. Já Del Prette e Del Prette (1999) definiram essas habilidades como componentes que o indivíduo possui para poder interagir com seu próximo, sendo que essas fazem parte de um conjunto maior que são as habilidades sociais.

Em um sentido mais restrito, as habilidades comunicativas são recursos utilizados para a realização da comunicação de forma que outras pessoas possam entender. Dentre os vários recursos das habilidades comunicativas, a fala é o mais conhecido e usado, embora durante a comunicação oral, faz-se uso de outros comportamentos associados à fala como os gestos, as expressões faciais, movimentos corporais, dentre outros.

Apesar de a fala ser o meio mais conhecido e amplamente usado, muitos, seja por algum fator neurológico, físico, emocional ou cognitivo, não podem utilizá-la para comunicar-se com os outros, o que torna muito difícil as trocas sociais.

Omote (2001) discutiu essa dificuldade pontuando os prejuízos conseqüentes da limitação na comunicação oral:

A limitação na comunicação oral pode ser especialmente prejudicial, não só pelo seu uso constante como mediador imprescindível para a ocorrência e manutenção de relações interpessoais na grande maioria das situações, como também pela sua visibilidade (na realidade, audibilidade), o que torna impraticável qualquer expediente de dissimulação da dificuldade. (OMOTE, 2001, p. 160).

É certo, porém, que, quando há impossibilidade ou limitação na utilização da comunicação oral, necessita-se buscar formas alternativas para realização das interações.

A Comunicação Alternativa e/ou Suplementar (CAS) auxilia e melhora a capacidade de comunicar, aumentando o desenvolvimento de habilidades comunicativas dessas pessoas incapazes ou limitadas de utilizar a comunicação oral.

A comunicação alternativa foi definida como qualquer forma de comunicação que não seja a fala, usada por um indivíduo em contextos de comunicação face a face; e

suplementar é aquela realizada por meio de suporte e tem o propósito de promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a fala (von TETZCHNER, 1997). São diversas as formas de comunicação das pessoas que necessitam da comunicação alternativa, nas crianças, por exemplo, é comum o uso do olhar para objetos, vocalizações mais ou menos articuladas, como expressão de desejo e interesse, choro ou emissão de outros sinais de excitação (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Em se tratando de educação, as diversas formas de comunicação são necessárias para que possam ocorrer interações dentro do contexto escolar. Coll e Colomina (1996) afirmaram que, durante a interação de alunos, o importante não é a quantidade de interação, mas sim a qualidade, o que implica bom desempenho de suas competências comunicativas.

Omote (2001) relatou que, com a atual política de inclusão, é importante buscar eficientes possibilidades de comunicação para que o aluno deixe o isolamento social e participe das relações interpessoais e ações coletivas. Além do ensino inclusivo, o ensino especial também necessita estabelecer estratégias para essa busca de uma comunicação eficaz.

Segundo Smith e Rindak (1999), as deficiências de comunicação receptiva e expressiva têm tido um enorme impacto sobre a atuação do aluno. Então, a busca de alternativas de comunicação para esses alunos é essencial, a fim de que possam se beneficiar do ensino inclusivo, como os outros alunos.

Embora o uso de recursos alternativos de comunicação como pranchas, computadores e pastas tenha ocorrido com certa frequência no ambiente escolar, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre os recursos utilizados pelos alunos não-falantes e que esses recursos sejam compreensíveis a todos. Para Smith e Rindak (1999), o sistema de comunicação deveria ser facilmente usado pelo aluno e por seus parceiros de comunicação.

Von Tetzchner et al. (2005) relataram que os ambientes pré-escolares inclusivos oferecem uma ampla experiência de comunicação às crianças que estão desenvolvendo a comunicação manual e escrita, mas, para as que estão desenvolvendo modos alternativos de comunicação, os benefícios irão depender de o ambiente lingüístico estar suficientemente adaptado às suas habilidades e limitações.

Alguns pesquisadores têm reconhecido que os professores têm pouca formação na área de CAS, embora manifestem interesse em realizar cursos de capacitação na área (PELOSI, 2003a; SILVA, 2005; von TETZCHNER et al., 2005). Essa falta de conhecimento dificulta, para o professor, a elaboração de estratégias para comunicação de alunos não-falantes com seus parceiros, bem como a adaptação curricular e de recursos alternativos para comunicação.

Apesar de algumas pesquisas apontarem para o pouco conhecimento na área de CAS pelos professores, há também pesquisas que indicaram que eles, além de reconhecerem seus papéis e responsabilidades dentro de uma equipe de profissionais que atuam com o aluno não-falante como adaptação curricular, identificação de vocabulário e avaliação das habilidades cognitivas, também estão mais dispostos a utilizar recursos alternativos de comunicação quando participam de um trabalho colaborativo que envolva toda equipe escolar, os pais e fonoaudiólogos (LOCKE; MIRENDA, 1992; SOTO, 1997).

Souza e Nunes (2003) em trabalho realizado nas escolas do Rio de Janeiro sobre CAS e interação, observaram que a grande maioria da iniciativa das interações entre aluno-professor era realizada pelos professores devido à falta de recursos alternativos de comunicação em sala de aula para esses alunos. A presença de um especialista da área de comunicação alternativa faz-se necessária para dar suporte ao professor, conforme indicou Gray (1997). Essa presença contribui para diminuição da sobrecarga do professor, visto que o papel do especialista é de auxiliar o professor a fazer uso de estratégias e recursos alternativos de comunicação (e não de adaptar o currículo, ou “tomar conta” desses alunos).

Durante a escolha do recurso alternativo de comunicação para o aluno não-falante, deve-se levar em conta a facilidade de uso do recurso em todo o ambiente escolar, não se limitando apenas à sala de aula, ou, caso não seja possível, que se adaptem recursos apropriados para cada ambiente da escola que o aluno frequente. Assim, no ambiente pré-escolar, a inclusão não se deve limitar a situações especificamente educacionais, mas também a todo cotidiano escolar, como o brincar, a interação durante o recreio e o trajeto de ir para escola e voltar para casa (MULVIHILL et al., 2002).

É necessário que a equipe de profissionais que atue com o aluno não-falante realize avaliações para se que encontrem as necessidades de comunicação do aluno e se desenvolvam estratégias para facilitar a comunicação do aluno em vários ambientes da escola (GRAY, 1997). De acordo com Lloyd, Fuller e Arvidson (1997), a equipe de profissionais para avaliar o aluno não-falante deveria ser, no mínimo, composta pelo terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, pais e professor (incluindo o de ensino regular e ensino especial), além de contar com a opinião do próprio aluno a ser avaliado.

O uso adequado de recursos alternativos de comunicação, a preparação do professor e a participação de toda a escola (incluindo também colegas e funcionários) auxiliam o aluno não-falante a desenvolver habilidades comunicativas, interações sociais e, por fim, a conseguir um melhor desempenho acadêmico.

Mesmo no ensino especial, é necessário que se tenha como meta o desenvolvimento da comunicação para que esses alunos também possam desenvolver suas habilidades comunicativas para melhor rendimento escolar, assim como os alunos não-falantes que freqüentam o ensino regular.

Deliberato (2005), durante um trabalho de avaliação, implementação de recursos e estratégias de comunicação alternativa desenvolvido em uma escola com alunos de classe regular e especial, observou que esses recursos e estratégias favoreciam a construção de estórias, leitura, estruturação frasal, e também possibilitavam a construção de relatos desses alunos por meio de suas experiências.

Portanto, para a realização de adaptações de recursos alternativos de comunicação na sala de aula, ou de escolha de sistemas de comunicação mais adequados para o aluno não-falante, seja no ensino regular ou especial, é necessária uma avaliação prévia para obter conhecimento de suas habilidades e necessidades, bem como o conhecimento das dúvidas dos professores para que seja possível a realização de orientações.

2.2 Avaliação de habilidades comunicativas

Muitos pesquisadores têm-se preocupado com a avaliação na educação especial (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003a; LAMÔNICA; ALVARENGA; FERREIRA, 2003; DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003), por conta disso, estudos sobre testes, escalas e avaliações não padronizadas foram desenvolvidos para o aprimoramento desses instrumentos.

A avaliação é importante para o conhecimento das necessidades e habilidades do indivíduo com deficiência. Em se tratando de indivíduos não-falantes, é fundamental a avaliação de suas habilidades comunicativas, visto que essas habilidades são cruciais para o processo de aprendizagem do aluno (MANZINI, 2000).

Durante a avaliação das habilidades comunicativas é possível identificar quais recursos o indivíduo não-falante utiliza para comunicar-se com os outros, com o que o ambiente e seus parceiros de comunicação contribuem para sua competência comunicativa e também recursos utilizados pelo indivíduo e seus parceiros para sua compreensão. Segundo Deliberato e Manzini (2000), durante a avaliação da linguagem, é importante observar os diferentes meios comunicativos utilizados pela criança além da linguagem oral.

O instrumento de avaliação de habilidades comunicativas deve, então, focar tanto a comunicação verbal como a comunicação não-verbal. Segundo Milikin (1997), a comunicação verbal é aquela que possui um código lingüístico, já a não-verbal é aquela cujas ações e comportamentos utilizados para expressar-se não fazem uso de um código lingüístico.

Ainda se tratando de comunicação verbal e não-verbal, pode-se classificá-las em vocal-verbal (fala); vocal/não-verbal (entonação, choro, vocalizações); não-vocal/verbal (palavras escritas) e não-vocal/não-verbal (expressões faciais, gestos) (RECTOR; TRINTA, 1986; MILIKIN, 1997). Portanto, as expressões faciais, gestos, movimentos corporais, vocalizações e a própria fala devem ter atenção especial durante a avaliação.

A avaliação dessas habilidades também é essencial para escolha do melhor recurso de CAS para o indivíduo não-falante. De acordo com Soro-Camats (2003), no âmbito da CAS, pode-se definir a avaliação como processo de obtenção de informações relevantes para responder às necessidades educacionais das pessoas com deficiência para comunicar-se e/ou ter acesso ao computador. Além da importância para a escolha do melhor recurso de CAS, a

avaliação também auxilia no conhecimento global do indivíduo e dos ambientes que ele frequenta, tornando possível a identificação de pontos favoráveis e desfavoráveis para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Para Soro-Camats (1994) e Bultó (2003), o processo de avaliação não deveria simplesmente identificar as habilidades e necessidades do aluno, mas avaliar também o meio em que o aluno se encontra e planejar uma intervenção educativa.

Na avaliação em Educação Especial, pode-se focar o aluno com deficiência como centro da avaliação, ou, também, avaliar as circunstâncias às quais esse aluno está submetido, ou seja, focar o meio, como a escola, os professores, a família, e mesmo as condições físicas e estruturais desse meio.

A avaliação do meio em que o não-falante vive é tão importante quanto a avaliação apenas do indivíduo. O foco apenas no aluno não-falante faz com que os problemas e as limitações fiquem centrados apenas nele, deixando de lado o que o ambiente pode oferecer ou não para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, e o que poderia ser feito para melhorar ou adequar o ambiente. Von Tetzchner e Martinsen (2000) já alertaram para o fato de a avaliação incluir não só informações sobre as situações de ensino, mas também sobre o uso da linguagem em casa e outros contextos.

O ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, pois nele indivíduo pode se socializar com outras pessoas além dos familiares, compartilhar conhecimentos e aprender novas formas de comunicação.

Outro fator importante durante a avaliação da linguagem são as outras habilidades que o aluno possui, além das comunicativas. De acordo com Radell (1997) e von Tetzchner e Martinsen (2000), a avaliação em CAS é um processo complexo e envolve habilidades lingüísticas, comunicativas, sensoriais e motoras, e todas elas se influenciam mutuamente.

Já para DeCoste (1997), o acesso motor e as habilidades visuais são componentes para avaliação em CAS e podem causar impacto ao serem selecionados recursos alternativos de comunicação. Até mesmo os problemas de comportamento devem ser investigados como,

por exemplo, a birra, pois, segundo Carr (1985), podem ser uma forma primitiva de comunicação que visa a chamar a atenção.

De acordo com Lloyd, Quist e Windsor (1990), durante a avaliação em CAS, além de avaliar as habilidades do aluno e os diversos ambientes que frequenta, deve-se ter uma atenção especial aos seus parceiros de comunicação e aos recursos de CAS. No que diz respeito à avaliação dos recursos de CAS, deve-se levar em consideração recursos de baixa tecnologia como pranchas e tabuleiros, assim como os de alta tecnologia, como o uso de softwares específicos. Para Vanderheinden e Lloyd (1986), deve-se observar os símbolos e sua exposição, a transmissão de técnicas do recurso, estratégias para eficácia e eficiência durante e sua produção.

Em relação aos parceiros de comunicação, deve-se ter atenção aos diferentes parceiros em cada ambiente, às oportunidades de comunicação que eles dão ao indivíduo não-falante e o modo como interagem, pois, segundo Nunes (2003), a principal característica das dificuldades de comunicação do indivíduo não-falante é a baixa expectativa que seus parceiros têm em relação à sua capacidade de veicular novas informações e produzir mensagens complexas.

Existem vários instrumentos para avaliação de linguagem como os testes e escalas que geralmente são padronizados e os instrumentos que normalmente não são padronizados como os protocolos, manuais, questionários, *checklists*, entre outros.

Na literatura foram encontrados instrumentos para avaliação da linguagem, tais como: 1) Testes: o Teste de Vocabulário Peabody, ou TVPI (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997), utilizado para avaliar a linguagem receptivo-auditiva; o Teste Token (DERENZI; VIGNOLO, 1962), utilizado para avaliação da linguagem receptiva; o ABFW (ANDRADE et al., 2000), utilizado para avaliação de áreas da linguagem como fonologia, vocabulário, fluência e pragmática; o ITPA (BOGOSSIAN; SANTOS, 1977), utilizado para avaliar crianças com aprendizagem lenta ou difícil, seja no rendimento global ou em habilidades específicas como a linguagem e o TIPITI (BRAZ; PELLICCIOTTI, 1981), utilizado para avaliar a comunicação oral com provas específicas para avaliação das áreas de emissão do nível fonético-fonológico; 2) Protocolos: o Protocolo de Observação Comportamental- PROC (ZORZI; HAGE, 2004) tem como objetivo a avaliação do desenvolvimento comunicativo e

cognitivo infantil e o Protocolo de Observação de Linguagem e das Funções Auditiva e Visual (LIMA et al., 2004) avalia linguagem receptiva e expressiva. Esse protocolo foi elaborado a partir de algumas questões (funções auditivas e visuais) da *Early Language Milestone Scale* (COPLAN, 1993) e também algumas questões da *Bayley Scales of Infant Development* (BAYLEY, 1993); 3) Lista de Avaliações: a Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo-LAVE (RESCORLA, 1989), utilizada para avaliar o vocabulário expressivo e a Avaliação Fonológica da Criança- AFC (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991), utilizada para avaliação do sistema fonológico.

Os instrumentos citados anteriormente, principalmente os testes, são em sua maioria específicos para determinadas faixas etárias, avaliam áreas específicas da linguagem e muitos têm como foco o indivíduo, não levando em consideração os ambientes em que vivem.

Lloyd, Fuller e Arvidson (1997) afirmaram que a avaliação dos pontos fortes e das necessidades dos usuários de CAS deve ser conduzida em ambientes naturais. Desse modo, observação direta, filmagens e entrevistas em ambientes familiares com seus parceiros de comunicação são informações importantes a respeito das habilidades comunicativas desses indivíduos.

Muitos testes se baseiam nas teorias sobre o desenvolvimento normal da linguagem. Nunes (2003) questionou se esses estudos em linguagem construídos por pequenas amostras, são generalizáveis às variações individuais e socioculturais.

Para Soro-Camats (2003), embora os testes padronizados apresentem uma série de limitações que são agravadas quando se trata de pessoas com deficiência, se forem usados como complemento de outros procedimentos de avaliação são muito úteis.

Von Tetzchner e Martinsen (2000) afirmaram que a aplicação de testes padronizados em pessoas com necessidade de CAS é limitada, visto que a maioria dos testes baseia-se no pressuposto de que a pessoa pode ver, ouvir, compreender as instruções, falar e manipular vários materiais.

Durante a avaliação da linguagem, principalmente de indivíduos deficientes, é necessária a utilização de uma variedade de instrumentos que sejam preferencialmente voltados a essa população, incluindo os testes, pois cada instrumento pode avaliar um aspecto da linguagem e também enfocar diferentes ambientes que esses indivíduos freqüentem.

Há também na literatura diversos instrumentos para avaliação da linguagem, para pessoas com deficiências e também para aquelas que possuem comprometimento da comunicação oral e que necessitam da CAS, tais como protocolos, *checklists*, escalas, questionários, manuais e modelos de avaliação.

Em relação aos protocolos foram encontrados três que avaliam habilidades de comunicação e interação: 1) o Protocolo de comunicação para deficientes mentais (DONKER; JONKER; VERSCHÛUR, 2000), que foi desenvolvido com a ajuda de 15 profissionais de diversas áreas e pais de indivíduos com deficiência mental e possui seis fases que avaliam as necessidades de comunicação do indivíduo e estabelecem programa de intervenção; 2) o Protocolo para avaliação das habilidades de interação comunicativa (LIGHT; MCNAUGHTON; PARNES, 1986), que foi desenvolvido para indivíduos não-falantes com deficiências severas e seus cuidadores; 3) o *MICS* (RAACK, 1989), que avalia a interação mãe-filho para identificar riscos que possam ameaçar a comunicação da criança, protocolo elaborado para avaliar crianças no seu primeiro ano de vida.

Também foram encontrados um protocolo e um manual que avaliam as habilidades motoras e que, apesar de não avaliarem diretamente a linguagem, são de suma importância na implementação de recursos de comunicação alternativa e, portanto, no desenvolvimento da competência comunicativa: 1) o *Control Assessment Protocol* (LEE; THOMAS; BALFOUR; PARNES, 1988) auxilia o terapeuta na seleção de recursos mais apropriados para cada pessoa e possui nove estágios que vão desde a identificação das necessidades tecnológicas até implementação do recurso; 2) Manual de Diagnóstico de Habilidades Comunicativas (SWEENEY, 1990), desenvolvido para avaliar e tomar decisões sobre o uso de sinais manuais como forma de comunicação alternativa e aplicado em mais de 50 sujeitos com variedades de diagnósticos e deficiências e membros de um grupo controle.

Foram encontrados quatro *checklists* que avaliam as habilidades de comunicação, compreensão e orientações em relação a CAS: 1) o *Interaction Checklist for Augmentative*

Communication (BOLTON; DASHIELL, 1984) avalia as habilidades de interação do indivíduo quando usados sistemas alternativos de comunicação; 2) o *Checklist* de Avaliação da Compreensão da Comunicação Alternativa (LYTTON; SAINTSING; PEISCHL, 2000) avalia as habilidades e necessidades do usuário de CAS e também inclui programa de intervenção; 3) *The Triple C* (BLOOMBERG; WEST, 2000; BLOMBERG; WEST; IACONO, 2004), desenvolvido para avaliar adolescentes e adultos com severas ou múltiplas deficiências, idealizado para o uso de cuidadores e pessoas familiares sendo que para sua validação foram avaliados 172 adultos deficientes e; 4) *Preeschool AAC Checklist* (HENDERSEN, 1992) tem como propósito a realização de orientações de estratégias para equipe formada por pais, terapeutas e professores e até mesmo intervenções em sala de aula para facilitar a comunicação dos alunos.

Quanto às escalas foram encontradas duas: 1) a Escala de Comunicação Pré-verbal (KIERNAM; RIED, 1988), que tem como objetivo a avaliação de capacidades de comunicação não-verbal e vocal do indivíduo deficiente; 2) a Escala de competência comunicativa (JACKSON, 1988), que avalia comportamentos comunicativos de indivíduos com severa e múltipla deficiência. Durante seu desenvolvimento foi aplicada em 50 pessoas e revista por especialistas da comunicação e linguagem.

Também foi encontrado um questionário (WETHERBY; PRIZANT, 1990) elaborado para pais e educadores, do qual constam 25 perguntas e observações sobre os aspectos mais críticos da comunicação das crianças em seus primeiros anos de vida e também tem como propósito a programação de intervenção.

Por fim, foram encontrados cinco modelos de avaliação em CAS, sendo dois de avaliação (GLENNEN, 1997; SELIGMAN-WINE et al., 2000) e três modelos teóricos (BEUKELMAN; MIRENDA, 1992) que serão detalhados a seguir:

O modelo de avaliação de Seligman-Wine et al. (2000) foi idealizado para implementação de CAS no ambiente pré-escolar para que houvesse a possibilidade da participação efetiva dos professores durante a avaliação e também para que pudesse favorecer a inclusão de crianças não-falantes. Esse modelo possui seis estágios: 1) Encontro com a equipe e os pais da criança para orientação de métodos de intervenção e implementação de CAA; 2) Encontro com os pais e equipe para determinar nível de comunicação da criança e

suas necessidades; 3) Observação da criança em sala de aula; 4) Avaliação da criança por toda a equipe (incluindo os pais); 5) Participação de membros da equipe em atividades na sala de aula para implementação do recurso e orientações e 6) Visita da equipe após dois meses para verificar desempenho da criança e discussão do caso.

Já Beukelman e Mirenda (1992) propuseram três modelos teóricos para avaliação de pessoas que necessitam da CAS: 1) O *Maximal Assessment Models* prevê a avaliação exaustiva das habilidades cognitivas, acadêmicas, perceptuais, lingüísticas e motoras, sendo que as informações são reunidas em todos os domínios e ordenadas para determinar qual sistema de CAS será implementado. Um teste baseado nesse modelo é o *The Nonspeech Test* (HUER, 1983); 2) O *Criteria-Based Assessment*, é um modelo formalizar a tomada de decisão dentro de um processo de uma série de questões sim/não, sendo que as informações sobre o indivíduo são obtidas por meio de observações, gravações e avaliação. A *The Non-Oral Communication Assessment* (FELL, LINN e MORRISON, 1984) é um exemplo desse modelo de avaliação e; 3) O *Predictive Assessment*, que é um modelo que tem como objetivo obter informações prognósticas de qual sistema de CAS o indivíduo usará. Nesse modelo de avaliação somente as habilidades necessárias para o desenvolvimento da CAS são avaliadas. Devido a esse modelo de avaliação ser voltado para habilidades específicas, ele é freqüentemente um modelo racionalizado.

Glennen (1997), baseado no modelo *Predictive Assessment*, elaborou um modelo de avaliação para indivíduos que necessitam de CAS. O processo se inicia por uma avaliação das necessidades de comunicação existente no ambiente que o indivíduo não-falante freqüenta, em seguida se avalia a expressão comunicativa do indivíduo. Para completar a avaliação, também é proposta a utilização de alguns testes padronizados para as habilidades simbólicas e lingüísticas. Então, essas informações são usadas para descrever uma lista de sistemas de CAS para o indivíduo. Se necessário, também é avaliado o posicionamento do indivíduo e feitos os ajustes necessários para a utilização da CAS. Após esses ajustes, também é avaliado o acesso motor do indivíduo para a utilização do sistema. Por fim, dá-se a oportunidade de o indivíduo não-falante testar o sistema escolhido.

Os instrumentos citados anteriormente são muito interessantes, pois muitos são voltados para os cuidadores, além de profissionais ligados à área de CAS, o que favorece o trabalho com o indivíduo deficiente. Também são voltados para uma intervenção e se

preocupam com os ambientes naturais desses indivíduos, e podem contribuir com os modelos de avaliação já descritos para que seja realizada uma avaliação global do indivíduo.

Na literatura brasileira, foram encontrados dois instrumentos que avaliam habilidades do indivíduo deficiente: um protocolo para avaliação de indicação de sistemas suplementares e alternativos de comunicação e um inventário de habilidades receptivas que serão explicitados a seguir:

O Protocolo de Avaliação de Sistemas Suplementares ou Alternativos de Comunicação para Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral (FERNANDES, 1999) é baseado em modelos de avaliações internacionais já existentes e tem como objetivo a obtenção de dados que auxiliem a indicação de sistemas suplementares ou alternativos de comunicação e também a identificação de habilidades que necessitam ser trabalhadas para o uso efetivo do sistema. Ele possui três etapas que compreendem: 1) Questionário à mãe; 2) Avaliação da capacidade motora por meio de observação direta e 3) Avaliação das habilidades lingüísticas e cognitivas também por meio de observação. Para seu desenvolvimento, avaliou-se 32 crianças com paralisia cerebral.

O inventário de habilidades receptivas (LAMÔNICA, 2000) tem como objetivo avaliar a capacidade comunicativa de indivíduos em relação à recepção lexical. É composto por 40 perguntas divididas em três seções. A primeira seção contém perguntas sobre habilidade física, alfabetização, cognição e compreensão, em que a mãe ou o cuidador é solicitado a responder sim ou não. Na segunda seção há 30 perguntas a respeito da compreensão do indivíduo e o respondente é solicitado a dar nota de zero a três. Já a terceira seção contempla três questões a respeito da compreensão dos indivíduos por familiares e pessoas estranhas, expressão e sobre o uso de comunicação alternativa. Durante esse estudo, foram avaliados 80 indivíduos com paralisia cerebral e um grupo controle com 62 indivíduos sem paralisia cerebral.

Visando a colaborar com os instrumentos já existentes, principalmente na literatura nacional, para realização de uma avaliação global do indivíduo não-falante, uma vez que há escassez de trabalhos nessa área, e verificando a importância de tais instrumentos para o ambiente escolar, objetivou-se o desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar.

3 Desenvolvimento do protocolo

Para que fique mais claro, primeiramente será apresentada a última versão do protocolo (Anexo A) realizada no aprimoramento e considerada primeira versão nesta pesquisa e, posteriormente, as etapas para o desenvolvimento do protocolo.

3.1 Primeira versão do protocolo

O Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Não-falantes em Ambiente Escolar (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2005) foi desenvolvido para que profissionais da área da saúde e educação o utilizassem como roteiro para realização de entrevista aos professores, com o objetivo de identificar as habilidades comunicativas do aluno em ambiente escolar, sob o ponto de vista desses professores. Tem, também, como propósito, após a identificação das habilidades comunicativas do aluno, auxiliar profissionais e professores a adaptarem ou elaborarem recursos alternativos de comunicação, além de auxiliar no planejamento de programas de intervenções e orientações colaborando assim com a aprendizagem dos conteúdos necessários para o início e acompanhamento do trabalho com o aluno não-falante no ambiente acadêmico.

A elaboração do protocolo foi realizada em 2005 e, para isto, recorreu-se à literatura existente a respeito de temas relacionados à construção de roteiros de entrevistas e questionários (PRETI; URBANO, 1988; GÜNTHER, 1999; REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003). Também foram consultados artigos que tratam de elaboração e aplicação de protocolos (BRUNO, 1992; DONKER; JONKER; VERSCHUUR, 2000; FIGUEREDO; SCHERMAMN, 2001; CARVALHAES; CORRÊA, 2003; LIMA et al., 2004). Outro procedimento utilizado, naquela época, foi a realização de observações de alunos não-falantes no ambiente escolar com a finalidade de anotar itens necessários para identificação de habilidades comunicativas. Após esses procedimentos, o protocolo passou por apreciação de um especialista na área de comunicação alternativa que sugeriu algumas mudanças como o acréscimo de algumas perguntas, modificações de outras e a inclusão de sub-colunas, procedimento que será explicado mais adiante.

Após esses procedimentos, a versão final do protocolo continha cinco seções, sendo uma seção de identificação das habilidades comunicativas do aluno e outras quatro de auxílio ao processo de avaliação dessas habilidades. São elas: 1) *Identificação*; 2) *Principal*; 3) *Características da Personalidade do Aluno*¹; 4) *Rotina e Centros de Interesse*; e 5) *Profissionais*.

Na primeira seção (Identificação), o professor era solicitado a responder questões sobre dados pessoais do aluno, sobre cursos de graduação e pós-graduação realizados pelo próprio professor e, também, sobre a existência de algum cuidador do aluno na escola.

A *Seção Principal* era composta de um quadro com 58 itens relacionados a questões a respeito de habilidades comunicativas e outras habilidades consideradas importantes para o desenvolvimento da comunicação, como, por exemplo, a percepção visual. Havia também questões relacionadas a assuntos importantes para a fonoaudiologia, como a deglutição, e assuntos relacionados a mobiliários adaptados e habilidades motoras, a fim de fazer identificação de temas importantes para a elaboração de um recurso alternativo para a comunicação e possíveis adaptações ergonômicas para o melhor manuseio do recurso.

Esse quadro era dividido em cinco colunas: 1) *Ação verbal*; 2) *Grau de dificuldade*; 3) *Nível de ajuda*; 4) *Sugestões para perguntas* e 5) *Observações*. O quadro a seguir exemplifica a *Seção Principal* com suas divisões:

Ação verbal	Grau de dificuldade					Nível de ajuda					Sugestões para perguntas	Observações
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei		
1- Identificar as diferentes formas de expressão do aluno											O aluno utiliza fala para se comunicar? Ele precisa de ajuda?	

Quadro 1- Exemplo da *Seção Principal*.

¹ A nomenclatura mais adequada deveria ser “identificação de estados subjetivos”, conforme ENGELMANN (1985).

O termo ação verbal utilizado na primeira coluna é originário da Psicologia da Ação e, segundo Cranach, Mächler e Steiner (1985), essa ação significaria algo cognitivamente planejado, avaliado e orientado para um objetivo por quem a executa.

De acordo com Manzini (2003), essa teoria poderia ser utilizada para adequação de roteiros de entrevistas:

(...) podemos interpretar que, após formularmos e redigirmos uma pergunta do roteiro, podemos tentar buscar descobrir o que há de escondido por detrás dessa pergunta. Essa interpretação traz a idéia de que uma pergunta é uma ação dirigida a alguém, ou seja, pode ser considerada uma ação verbal. Nesse sentido, podemos tentar inferir qual é a intenção que a pergunta apresenta, podemos tentar inferir qual é a temática que a pergunta traz, podemos tentar inferir que tipo de ação verbal a pergunta enseja (MANZINI, 2003, p. 22).

Fez-se, então uso dessa teoria para adequação dos itens e também ilustrar ao usuário do protocolo o que se pretendia buscar com cada item, caso ele mesmo quisesse elaborar suas próprias questões e não utilizar os itens da coluna *Sugestões para perguntas*.

Na coluna *Grau de dificuldade*, o professor era solicitado a responder qual o grau de dificuldade que o aluno tinha em relação à questão feita. O professor tinha a opção de cinco respostas em relação à dificuldade do aluno: *Muita, Pouca, Sem, Não realiza e Não sei*; na terceira coluna, *Nível de ajuda*, o professor era solicitado a responder o nível de ajuda que o aluno precisava em relação à questão feita. O professor também tinha as mesmas opções de respostas da coluna anterior; a coluna *Sugestões para perguntas* continha algumas sugestões de perguntas em relação à ação verbal pretendida, caso o profissional não soubesse como fazer a pergunta e a última coluna, *Observações*, era para que o profissional anotasse alguma observação que o professor viesse fazer a respeito do aluno em determinada questão.

A terceira seção correspondia aos estados subjetivos do aluno² (anteriormente descrita como características da personalidade), que foi adaptada do protocolo de Bruno (1992). O quadro que segue exemplifica esta terceira seção:

² Estamos inserindo no texto a nomenclatura que avaliamos ser a mais correta, substituindo a nomenclatura anterior intitulada “Características da Personalidade” (ENGELMANN, 1985).

Como é seu aluno?	Muito	Regular	Pouco
Alegre			
Irritado			
Humor incostante			
Nervoso			
Chorão			
Atento			
Interessado			
Força de Vontade			
Comunicativo			
Participativo			
Brincalhão			

Quadro 2- *Seção Estados Subjetivos.*

Esta terceira seção foi considerada necessária para o protocolo porque os estados subjetivos podem influenciar no modo de interação que o aluno tem com o professor e demais pessoas da escola.

A quarta seção correspondia à rotina do aluno na escola e seus centros de interesse, considerados imprescindíveis durante a avaliação, pois auxiliam na identificação do vocabulário do aluno para implementação de recurso alternativo de comunicação (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003; DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004).

A quinta seção (Profissionais) estava relacionada aos atendimentos terapêuticos e médicos que o aluno recebia ou que deveria receber e não recebia, sob o ponto de vista do professor. Esta seção foi elaborada a fim de conhecer a equipe que trabalhava com o aluno não-falante e realizar possíveis encaminhamentos.

Conforme descrito anteriormente, não foi possível realizar a aplicação do protocolo durante o Programa de Aprimoramento, mas foi possível verificar a necessidade de mudanças para sua adequação.

3.2 Etapas do desenvolvimento do protocolo

Para sua adequação o protocolo foi desenvolvido em cinco etapas que contemplavam: 1) Reformulação da primeira versão do protocolo; 2) Aplicação do protocolo ao primeiro grupo de professores e outros profissionais e reformulação da segunda versão; 3)

Aplicação do protocolo ao segundo grupo de professores e outros profissionais; 4) Entrevista estruturada com uma professora e 5) Elaboração do manual de aplicação da terceira versão do protocolo.

3.2.1 Primeira etapa: reformulação da primeira versão do protocolo para aplicação ao primeiro grupo de professores e outros profissionais

Nesta nova versão do protocolo (Apêndice A), optou-se por os próprios professores e outros profissionais responderem ao protocolo sem intermédio do pesquisador, devido ao fato de a aplicação ocorrer durante uma oficina de comunicação alternativa, na qual havia muitos participantes, sendo inviável entrevistar um a um. Também optou-se por esse tipo de aplicação para que se pudesse adequar o protocolo quanto ao tema proposto, à sua linguagem, às formas das perguntas, à seqüência das perguntas e ao seu lay-out conforme recomendavam Günther (1999), Rea e Parker (2000) e Manzini (2003).

Foram necessárias quatro mudanças no protocolo: 1) retirada da coluna *Ação verbal* e mudança da posição da coluna *Sugestões para perguntas*; 2) mudança no nome da coluna *Nível de ajuda*; 3) remoção das perguntas adicionais da coluna *Sugestões para perguntas* para a coluna *Observações* e 4) Alteração de algumas perguntas.

Na primeira mudança ocorrida, retirou-se a coluna *Ação Verbal*, pois poderia confundir os profissionais que iriam responder ao protocolo e, também, não havia mais necessidade, já que os próprios participantes iriam preencher o instrumento sem intermédio de outra pessoa. A coluna *Sugestões para perguntas* foi direcionada para o local onde se encontrava a extinta coluna *Ação Verbal*, a fim de que o *lay out* do protocolo permitisse uma orientação na seqüência das perguntas (GÜNTHER, 1999). Também foi mudado o nome da coluna *Sugestões para perguntas* para *Perguntas*.

Na segunda mudança, optou-se por alterar o nome da coluna *Nível de ajuda* para *De qual nível de ajuda seu aluno precisa?* para que a questão ficasse mais clara e direcionada aos professores, conforme recomendam Rea e Parker (2000) e Manzini (2003).

A terceira mudança desta etapa foi a remoção das perguntas adicionais da coluna *Sugestões para perguntas* para a coluna *Observações*, pois elas remetiam a informações adicionais ao item questionado.

A quarta e última mudança foi a substituição de algumas perguntas para melhor identificação das habilidades comunicativas dos alunos e a alteração na redação de algumas perguntas para maior clareza (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

O quadro que segue ilustra as mudanças ocorridas na *Seção Principal*¹ para a primeira aplicação do protocolo ao primeiro grupo de professores e outros profissionais:

Perguntas	Grau de dificuldade					De qual nível de ajuda seu aluno precisa?					Observações
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
O aluno utiliza fala para se comunicar?											De que tipo de ajuda necessita para falar?

Quadro 3 - Exemplo da *Seção Principal* após reformulação.

Como se pode observar no quadro anterior, houve mudanças quanto ao nome de algumas colunas, quanto à posição dessas colunas e também à posição de algumas perguntas. As sub-colunas da coluna *Grau de dificuldade* e *De qual nível de ajuda seu aluno precisa?* mantiveram-se. As outras seções (Identificação, Estados subjetivos do aluno, Rotina e centros de interesse e Profissionais) não sofreram mudanças.

3.2.2 Segunda etapa: aplicação do protocolo ao primeiro grupo de professores e outros profissionais e reformulação da 2ª versão

Anteriormente à aplicação do protocolo aos professores e outros profissionais, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, conforme recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado com o parecer nº 2772/2006. (Anexo B)

¹ Para melhor visualização das mudanças ocorridas na *Seção Principal* recorra ao Quadro 1 da página 29.

A aplicação do protocolo ocorreu na cidade de Curitiba, durante uma oficina de comunicação alternativa para professores, outros profissionais e pais de alunos não-falantes. Para esta segunda etapa, participaram 28 profissionais: 23 professores do estado do Paraná que lecionavam para alunos deficientes com comprometimento na comunicação oral; três fonoaudiólogas; uma psicóloga e uma assistente social que atuavam em um trabalho conjunto com esses professores.

Durante a oficina, o palestrante ressaltou alguns pontos a respeito de inclusão, trabalho colaborativo, dificuldade do pai/professor em relação ao aluno não-falante, como também a respeito da comunicação alternativa e a importância da avaliação.

Após exposição do assunto, o palestrante informou aos professores e outros profissionais sobre o projeto de pesquisa e convidou-os para participarem da pesquisa por meio do preenchimento dos protocolos. Após o aceite dos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para que lessem e, se estivessem de acordo, assinassem. Logo após a assinatura do termo de consentimento o palestrante entregou os protocolos aos professores e outros profissionais explicando-lhes como preenchê-los. O tempo para o preenchimento do protocolo pelos participantes foi de aproximadamente 50 minutos.

Logo após o preenchimento, os protocolos foram lidos a fim de verificar possíveis problemas e realizar as modificações necessárias. Nesta análise, verificou-se que todas as seções necessitariam sofrer modificações para adequação do instrumento. As primeiras modificações ocorreram na *Seção Identificação* e referiram-se: 1) aos dados pessoais do aluno; 2) aos dados do professor e 3) à identificação do profissional que preencheu o protocolo. Essa análise também revelou a necessidade de inserir nova seção para identificar possíveis cuidadores do aluno na escola.

Na *Seção de Identificação* foram acrescentadas perguntas em relação aos dados pessoais do aluno e também do professor a fim de obter informações mais precisas e relevantes para a avaliação das habilidades comunicativas do aluno e conseqüentemente para implementação de recursos e do programa de intervenção.

Em relação à questão sobre cuidadores que auxiliavam o aluno na escola, percebeu-se que haveria necessidade de especificá-la, transformando-a em uma seção denominada *Cuidadores*. O quadro que segue ilustra a nova seção elaborada:

Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Atendente					
Coordenador pedagógico					
Inspetor de alunos					
Merendeira					
Mãe / Pai					
Irmã/ Irmão					
Avó/ Avô					
Tia / Tio					
Outros:					

Quadro 4 - Seção *Cuidadores*

Com a elaboração desta nova seção, foi possível identificar as pessoas que poderiam auxiliar o professor nos cuidados do aluno na escola, como também a frequência com que esses cuidadores auxiliariam ao professor.

Na *Seção Principal* foi possível observar que o protocolo não atendia totalmente às recomendações feitas por Günther (1999) sobre a organização do *lay out*, pois 17,8% dos professores e outros profissionais, ou seja, cinco de um total de 28 participantes, confundiram-se ao preencher as colunas e sub-colunas do protocolo, conforme o exemplo a seguir:

Perguntas	Grau de dificuldade					Qual nível de ajuda que seu aluno precisa?					observação
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
1) O aluno utiliza fala para se comunicar? <i>Sim</i>			<i>Sim</i>				<i>Não</i>				Que tipo de ajuda necessita para falar?

Quadro 5- Exemplos de preenchimento incorreto na *Seção Principal*.

Nota: As respostas em itálico representam exemplos de "erros" cometidos pelos professores e outros profissionais ao preencherem o protocolo.

Conforme observado no quadro anterior, ao invés de os respondentes lerem a pergunta da primeira coluna e identificar o grau de dificuldade e o nível de ajuda (no caso exemplificado refere-se à utilização da fala) nas colunas seguintes, eles ora respondiam positivamente ou negativamente na primeira coluna (Perguntas), ora respondiam no segundo bloco de colunas correspondente ao *grau de dificuldade* ou, ainda, no terceiro bloco de

colunas correspondente ao *nível de ajuda*, sem indicar com um “X” qual o grau de dificuldade e o nível de ajuda de que o aluno precisava.

Para tanto, fez-se necessário incluir após a primeira coluna (Perguntas) uma outra coluna com uma legenda para que os respondentes pudessem primeiramente responder à questão feita na primeira coluna. A seguir, é apresentado exemplo desta modificação na *Seção Principal*:

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
4) Seu aluno(a) utiliza a fala para se comunicar?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Se ele(a) necessita de ajuda o que você faz?

Quadro 6- Exemplo da *Seção Principal* com a nova coluna.

Com a inclusão desta nova coluna, o participante poderia responder *Não* ou *Sim* à questão feita na primeira coluna ou ainda teria a opção de assinalar *Não sei* e, se a resposta fosse positiva, ele indicaria o grau de dificuldade, o nível de ajuda, e responderia as questões da coluna observação, conforme a habilidade comunicativa investigada na primeira coluna.

Também se pôde observar que 96,4% (27 protocolos), tiveram pelo menos uma questão em branco, seja na coluna relacionada ao grau de dificuldade ou na coluna do nível de ajuda. A tabela a seguir ilustra esse dado:

Tabela 1- Itens deixados em branco na primeira aplicação do protocolo.

Itens em branco	Participantes																												Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1 D																											X		1
A								X	X										X						X				4
2 D		X						X																					2
A		X	X			X		X		X									X	X			X		X	X			10
3 D																													0
A		X	X					X		X									X	X			X		X	X	X		10
4 D						X															X								2
A		X	X			X		X		X									X			X	X		X	X	X		11
5 D																													0
A			X					X							X				X	X			X						6
6 D								X																					1
A												X							X	X			X			X			5
7 D																													0
A		X							X										X	X		X	X						6
8 D																													0
A		X					X		X		X								X	X			X		X				8
9 D																													0
A		X					X		X										X	X	X	X	X						8
10 D																													0
A		X	X			X		X		X									X	X	X	X	X		X	X			12
11 D																													0
A								X		X									X	X	X		X		X		X		8
12 D																													0
A			X				X		X		X								X	X	X		X		X			X	10
13 D																													0
A								X	X	X	X								X			X	X		X	X	X		10
14 D																													0
A							X	X	X	X	X		X						X	X		X	X		X	X	X		13
15 D																													0
A								X	X	X	X								X	X	X	X	X		X	X			10
16 D																													0
A							X	X	X	X	X		X						X	X	X	X	X		X	X		X	13
17 D						X																							1
A					X		X	X	X	X	X		X					X	X	X	X	X	X		X	X			14
18 D																													1
A							X		X	X	X								X		X		X		X	X	X		9
19 D																													0
A							X	X	X	X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X		12
20 D																													0
A									X	X	X								X	X	X	X	X		X	X			9
21 D																					X								1
A			X					X		X	X								X	X	X	X		X	X				10
22 D																					X		X						2
A						X				X	X								X	X	X	X		X	X				8
23 D																					X						X		2
A						X				X	X								X	X	X				X				6
24 D																	X												1
A							X			X	X					X			X	X	X			X	X				8
25 D								X													X		X						3
A							X			X	X								X	X	X	X			X	X			9
26 D																													1
A			X			X		X		X	X		X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
27 D																													0
A			X			X		X		X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
28 D						X																							1
A			X		X			X		X	X								X	X	X	X		X	X	X		X	13
29 D																													0
A			X							X	X								X	X	X	X	X	X	X	X			11
30 D																													0
A										X	X								X	X	X		X	X	X				7
31 D																													0
A										X	X								X	X	X	X		X	X				8
32 D																													0
A			X							X	X								X	X	X				X				6

Legenda: D: referente à coluna grau de dificuldade; A: referente à coluna nível de ajuda

Continuação da Tabela 1- Itens deixados em branco na primeira aplicação do protocolo.

Itens em branco	Participantes																												Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
33 D																					X									1
A											X								X				X	X	X					5
34 D																														0
A				X							X								X	X	X				X					6
35 D																				X										1
A				X						X	X				X				X	X				X	X					8
36 D										X									X											2
A									X	X	X				X				X	X	X			X						7
37 D		X																												1
A		X									X								X	X					X					5
38 D																														0
A								X	X	X								X	X	X			X	X						8
39 D																														0
A								X	X	X								X	X				X	X						7
40 D																						X								1
A								X	X	X								X	X	X		X	X		X	X				8
41 D																														0
A							X	X	X	X								X	X			X	X	X	X	X	X	X		10
42 D																														0
A											X							X	X					X	X	X				6
43 D					X																									1
A					X													X										X		3
44 D											X																			1
A						X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		13
45 D																														0
A																	X	X						X	X					4
46 D																														0
A				X								X												X	X					4
47 D																														0
A												X						X	X	X	X			X	X	X				8
48 D																														0
A												X			X	X	X	X					X	X	X	X	X	X		9
49 D																														0
A					X						X							X	X				X	X	X					7
50 D																														0
A												X						X	X					X	X	X				6
51 D						X																							X	2
A						X						X						X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	10
52 D																													X	2
A											X						X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
53 D		X									X						X											X		5
A		X	X	X					X	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
54 D		X		X																	X									4
A		X		X				X	X	X					X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
55 D																					X									2
A												X						X	X		X	X		X			X	X	8	
56 D																														1
A												X						X	X		X	X	X	X		X	X	X	9	
57 D																														1
A				X							X							X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	10	
58 D																				X										2
A				X				X	X	X					X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14

Legenda: D: referente à coluna grau de dificuldade

A: referente à coluna nível de ajuda

Foi possível observar por meio da Tabela 1 que todos os itens foram deixados em branco pelo menos em uma das duas colunas referente ao *grau de dificuldade* ou *nível de ajuda*. Os itens 17, 26, 27, 44, 53, 54, 58 foram deixados em branco por mais de 50% dos participantes, sendo que a coluna referente ao nível de ajuda obteve maior número em branco.

A questão 17, que se referia à necessidade de o aluno utilizar a boca para segurar objetos para fins comunicativos, teve maior índice de respostas em branco na coluna referente ao nível de ajuda, sendo que na coluna referente ao grau de dificuldade foi assinalada a opção *Não realiza*, o que leva a inferir que o participante entendeu que não haveria necessidade de preencher a próxima coluna referente ao nível de ajuda. Foi constatado também que nas situações em que a coluna do grau de dificuldade era assinalada e o nível de ajuda deixado em branco, em mais de 80% das situações o bloco de colunas referente ao grau de dificuldade o respondente tinha assinalado as opções *Sem* e *Não realiza*, o que reafirma a inferência de que os participantes entenderam que não necessitariam assinalar a coluna referente ao nível de ajuda quando assinalassem, na coluna a respeito do grau de dificuldade, as opções já mencionadas, embora tivessem sido instruídos a preencherem todas as colunas, independente da resposta de cada uma.

As questões 26 e 27 referiam-se ao relacionamento da professora com o aluno deficiente e os demais alunos, sendo retiradas posteriormente pelo fato de não avaliarem o aluno. Por fim, as questões 53, 54 e 58 referiam-se à utilização ou não de mobiliários adaptados na sala de aula e sofreram modificações que serão descritas adiante.

As mudanças no protocolo ocorridas nesta etapa tiveram maior suporte nas dúvidas apontadas pelos participantes durante o preenchimento do protocolo. Como todos os itens foram deixados em branco, pelo menos na coluna referente ao nível de ajuda, decidiu-se por modificar a redação a fim de que pudessem ficar mais claros aos respondentes (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

Ainda em relação à redação das perguntas, decidiu-se mudar a redação das frases de cada coluna, a fim de que ficassem com uma linguagem simplificada e clara para que o participante tivesse mais facilidade para responder, conforme recomendam os autores (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003). As mudanças ocorridas foram: 1) Na primeira coluna mudou-se *Perguntas* (Quadro 5) para *Itens para avaliação* (Quadro 6); 2) Na terceira coluna mudou-se *Grau de dificuldade* (Quadro 5) para *Ele (a) tem dificuldade?* (Quadro 6), também houve mudanças nas sub-colunas, em que as cinco opções de respostas (*muita, pouca, sem, não realiza e não sei*) foram reduzidas para somente três opções (*muita, pouca e nenhuma*) e, 3) Na quarta coluna mudou-se *Seu aluno precisa de ajuda* (Quadro 5) para *Ele (a) necessita de ajuda?* (Quadro 6) e, como na terceira coluna, também houve mudança nas sub-colunas

que se modificaram de *Muita, Pouca, Sem, Não realiza, e Não sei* para *Não, Sim, mas parcial, Sim, total e Não sei*.

As questões realizadas na primeira coluna *Itens para avaliação* e na última coluna *Observações* também sofreram pequenas mudanças na sua redação conforme citado anteriormente. Nota-se que foram colocados parênteses (Quadro 6) para facilitar ao respondente o preenchimento dos itens questionados (REA; PARKER, 2000).

Foi possível identificar que em 21 (75%) dos protocolos foram identificados o grau de dificuldade e o nível de ajuda nos itens relacionados a mobiliários e locomoção apesar de a elaboração não requerer a identificação do grau de dificuldade e o nível de ajuda. Em 15 (71,4%) destes protocolos pelo menos um item ficou sem resposta, como, por exemplo, as questões 53, 54 e 58. Observou-se, também, que quatro protocolos foram indicados com um “sim” ou “não” nas colunas de dificuldade e nível de ajuda. Segue o exemplo :

Perguntas	Grau de dificuldade					Qual nível de ajuda que seu aluno precisa?					Observação
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
53) O aluno utiliza cadeira adaptada?		X				<i>Sim</i>					Qual cadeira?

Quadro 7- Exemplo da incompatibilidade de informação das colunas.

Nota: As respostas em itálico representam o preenchimento dos respondentes e a incompatibilidade da informação das colunas.

No Quadro 7 (ainda sem nenhuma reformulação nesta segunda etapa) foi possível observar que a pergunta feita na primeira coluna somente poderia ser respondida positivamente, negativamente ou ainda o respondente poderia relatar não saber, sendo incompatível a informação do grau de dificuldade ou nível de ajuda. Como solução, foi necessário acrescentar a frase *Não preencher* nas colunas do grau de dificuldade e do nível de ajuda como é ilustrado no quadro a seguir:

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

52) Necessita de cadeira adaptada?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Qual cadeira?
---------------------------------------	-----------------------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Quadro 8- Exemplo da solução encontrada para os itens de mobiliário e locomoção.

Pode-se observar, no Quadro 8, as modificações necessárias para o desenvolvimento deste protocolo de avaliação de habilidades comunicativas. Nota-se que no terceiro e quarto blocos de colunas foi colocada a frase *Não preencher* para que não houvesse confusão na resposta do participante. Nesse quadro também estão ilustradas as outras mudanças já relatadas como a mudança na redação de alguns itens e a inserção da segunda coluna.

As últimas modificações na *Seção Principal* foram: 1) separação das perguntas dos *Itens para avaliação* por categorias e 2) inserção de novas perguntas nos *Itens para avaliação*.

Foram criadas seis categorias para que o leitor fosse informado quanto à mudança do assunto (MANZINI, 2003), classificadas como *Habilidades de Comunicação*, *Parceiros de Comunicação*, *Atividades na Sala ou na Escola*, *Discriminação Visual*, *Mobiliário/Locomoção* e *Outras Habilidades*.

A categoria *Habilidades de Comunicação* possuía itens sobre como o aluno se expressava, como entendia as outras pessoas e quais recursos utilizados por ele durante a comunicação. Foram acrescentados mais cinco itens relacionados à compreensão e formas de expressão.

Na categoria *Parceiros de Comunicação* havia itens referentes às pessoas com quem o aluno se relacionava na escola e seus assuntos preferidos. Nesta categoria, acrescentou-se mais um item para avaliação relacionado à realização de atividades quando o aluno estava com os amigos.

A categoria *Atividades na Sala ou na Escola* foi criada para investigar a participação do aluno em algum serviço na sala de aula ou na escola a fim de verificar se a comunicação do aluno poderia afetá-lo durante essas atividades. Como não havia nenhum item nesta categoria foram elaborados dois itens relacionados às atividades que o aluno exercia no ambiente escolar.

A categoria *Discriminação Visual* continha itens sobre a discriminação de figuras pelo aluno e reconhecimento visual de diversos objetos. Nesta categoria, foram acrescentados quatro itens relacionados à percepção de tamanho, cor e distância de objetos, como também a percepção de letras do alfabeto.

A categoria *Mobiliário/Locomoção* apresentava itens sobre mobiliários adaptados que o aluno utilizava no ambiente escolar. Nesta categoria, foram acrescentados cinco itens relacionados à mudança de posicionamento e locomoção.

A categoria *Outras Habilidades* continha itens relacionados a habilidades que não se referiam a habilidades comunicativas, mas que seriam fundamentais para um bom desempenho da competência comunicativa e também para a construção de recursos alternativos de comunicação como as habilidades motoras, sensoriais, sociais (RADELL, 1997; DECOSTE, 1997; von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). Nesta categoria, foram acrescentados três itens relacionados às habilidades já citadas neste parágrafo.

Após o acréscimo desses 19 itens, foram retirados 14 itens que não se referiam direta ou indiretamente às habilidades comunicativas dos alunos e, finalmente, a *Seção Principal*, após essas reformulações constava de 63 itens. A tabela a seguir ilustra as categorias da *Seção Principal* e o número de itens de cada uma:

Tabela 2 - Números de itens das categorias da *Seção Principal*.

<i>Seção Principal</i>	
Categorias	Número de itens
Habilidades de Comunicação	20
Outras Habilidades	12
Discriminação Visual	12
Parceiros de Comunicação	5
Atividades na sala ou na escola	2
Mobiliário/Locomoção	12

Na *Seção Estados Subjetivos*, verificou-se que oito (28,5%) protocolos, ao invés de serem assinalados com um “X” indicando *Muito*, *Regular* ou *Pouco* (Quadro 2) referente ao estado subjetivo avaliado, foram preenchidos com as frases “às vezes” e “nunca” dentro das colunas ou deixados alguns itens em branco. Foi necessário modificar as colunas *Muito*, *Regular* e *Pouco* para *Sempre*, *Quase sempre*, *Às vezes*, *Quase nunca* e *Nunca*. O quadro a seguir, ilustra a modificação realizada:

Como é o seu aluno?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Alegre					
Irritado					
Humor inconstante					
Nervoso					
Chorão					
Atento					
Interessado					
Força de vontade					
Comunicativo					
Participativo					
Brincalhão					

Quadro 9- Nova *Seção Estados Subjetivos*.

Na *Seção Profissionais* foi necessário acrescentar uma questão para identificar o local onde o aluno é atendido, pois há necessidade de contato com esses profissionais para realização de discussões e também para desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. O quadro a seguir ilustra essa modificação:

Profissionais		
Que tipo de atendimento seu aluno (a) recebe?		
<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional.	Profissional: _____ Onde: _____
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia	Profissional: _____ Onde: _____
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia	Profissional: _____ Onde: _____
<input type="checkbox"/>	Psicologia	Profissional: _____ Onde: _____
<input type="checkbox"/>	Médico Especialidade: _____	Profissional: _____ Onde: _____
Há algum atendimento que seu aluno (a) não recebe e que você acha necessário?		
<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional	
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia	
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia	
<input type="checkbox"/>	Psicologia	
<input type="checkbox"/>	Médico Especialidade: _____	
<input type="checkbox"/>	Outro Qual: _____	

Quadro 10- *Seção Profissionais*.

Nota: As palavras em itálico foram inseridas nesta etapa

Por fim, foram inseridos na *Seção Centros de Interesse e Rotina* mais dois itens sobre o que o aluno mais gosta de fazer e seu local preferido na escola e também modificada a redação da pergunta sobre a rotina do aluno, que anteriormente era: *Conte como é a rotina em sala de aula. Em qual local o aluno se posiciona em sala de aula?*, a fim que ficasse mais clara e objetiva (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003). O quadro a seguir ilustra a inserção das novas questões:

Centros de interesses

O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer: _____

Local da escola preferido: _____

Os passeios preferidos do seu aluno (a) são: _____

Os alimentos favoritos do seu aluno (a) são: _____

As pessoas preferidas do seu aluno (a) são: _____

Os brinquedos favoritos são: _____

Os programas de TV favoritos são: _____

As músicas preferidas são: _____

Seus livros preferidos são: _____

Suas revistas preferidas são: _____

Outras preferências do seu aluno (a) são: _____

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega na escola até quando volta para casa.

Quadro11- *Seção Centros de Interesse e Rotina.*

Nota: As questões inseridas e modificadas estão em itálico.

3.2.3 Terceira etapa: aplicação do protocolo ao segundo grupo de professores e outros profissionais

A aplicação desta terceira versão do protocolo (Apêndice C), como na etapa anterior, ocorreu na cidade de Curitiba durante uma oficina de comunicação alternativa para professores, profissionais e pais de alunos não falantes e foi ministrada pelo mesmo palestrante, sendo realizada na semana seguinte ao da oficina da etapa anterior.

Nesta etapa, participaram 27 profissionais diferentes da etapa anterior: dois coordenadores de escola especial; 16 professores, que lecionavam para alunos deficientes com comprometimento na comunicação oral; dois fisioterapeutas; cinco fonoaudiólogas e dois terapeutas ocupacionais que atuavam em um trabalho em conjunto com esses professores.

Nesta etapa, devido às dúvidas apontadas pelos participantes da etapa anterior, o palestrante deu enfoque às habilidades comunicativas e à avaliação, utilizando exemplos do

próprio protocolo. Assim como na etapa anterior, foi feito o convite aos participantes para participarem da pesquisa preenchendo o protocolo e aqueles que aceitaram também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para lerem e, após concordância, assinarem. O tempo para o preenchimento do protocolo foi semelhante ao da etapa anterior (aproximadamente 50 minutos).

Após a leitura dos protocolos respondidos, observou-se que em três seções foram encontrados alguns dados interessantes como na *Seção Identificação* e alguns problemas quanto ao seu preenchimento na *Seção Centros de Interesse e Rotina* e na *Seção Principal*. Dentre estas seções encontram-se: 1) *Seção Identificação*: dados na identificação do tipo da deficiência do aluno; 2) *Seção Centros de Interesse e Rotina*: com alguma delas deixadas em branco e 3) *Seção Principal*: itens deixados em branco.

Esta terceira versão do protocolo permitia na *Seção Identificação* tanto a identificação do profissional como também a sua idade (o que não permitia a versão anterior), sendo que esta última variou de 24 a 50 anos e teve uma média de 33,5 anos com desvio padrão 7,16830631. Esta seção também permitia a identificação do tipo de deficiência que o aluno apresentava, sendo que 11 participantes, ou seja, 40,7%, indicaram o tipo de deficiência do aluno (três deficientes mentais, três deficientes físicos, um deficiente múltiplo, dois deficientes físicos e mentais, um deficiente mental e auditivo e um participante indicou que seu aluno apresentava “pautas autistas”), 14, ou seja, 51,8%, participantes indicaram a patologia do aluno (paralisia cerebral) e dois, ou seja, 7,4%, participantes deixaram a questão em branco.

Apesar de grande parte dos participantes (51,8%) não indicarem especificamente o tipo de deficiência do aluno, foi possível a identificação da deficiência por meio da patologia (no caso referia-se à paralisia cerebral e conclui-se que esses alunos apresentavam, principalmente, deficiência física). Já em relação aos participantes que indicaram a deficiência do aluno, não foi possível prever o tipo de patologia que eles apresentavam, sendo, portanto, interessante investigar, em uma nova versão do protocolo, também a patologia, caso o participante indique apenas a deficiência.

Na *Seção Centros de Interesse e Rotina* observou-se que sete participantes (25,9%) não responderam sobre a rotina do aluno no ambiente escolar. Dentre esses

participantes, quatro eram professores, duas, fonoaudiólogas e um era coordenador, que escreveu uma nota no protocolo ressaltando que por estar na coordenação, não tinha contato com os alunos e não conhecia a rotina deles.

Como já foi descrito na etapa anterior, a identificação da rotina e dos centros de interesse do aluno é muito importante para que se possa realizar um levantamento de vocabulário para a construção de um recurso alternativo de comunicação (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004; DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003). É possível que as fonoaudiólogas não tenham informado a rotina por não terem contato com o aluno na escola, exceto durante os atendimentos, apesar de as demais responderem. Já em relação aos professores não foi possível encontrar uma explicação para o não preenchimento da rotina de seus alunos.

Quanto à *Seção Principal*, foi verificado que em 22 (81,4%) protocolos pelo menos um item ficou sem resposta.

Em comparação com o trabalho de Delagracia (2007), cujo objetivo foi a avaliação de habilidades comunicativas de não-falantes em situação familiar, verificou-se que os pais deixaram menos questões em branco em relação aos professores e demais profissionais. Diante desses dados, cabe questionar se os professores e demais profissionais não conhecem suficientemente seus alunos e não estão aptos para identificar habilidades comunicativas, ou se o protocolo está formatado de tal maneira que não permite que os professores e demais profissionais identifiquem tais habilidades em seus alunos.

Após a leitura dos protocolos foi observado que alguns, apesar da não realização de algum comportamento comunicativo, apontaram o grau de dificuldade e o nível de ajuda, não sendo computados como “erro”, pois a instrução de responder os blocos de colunas referentes ao grau de dificuldade e ao nível de ajuda somente quando a resposta fosse positiva não foi dada aos participantes. Alguns preenchimentos, apesar de serem considerados como “erro”, como, por exemplo, o participante indicar que o aluno não realiza algum comportamento e também indicar que não tem dificuldade para a realização desse comportamento, poderiam ser considerados corretos, como no exemplo a seguir:

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
13) Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa?	() Sim (X) Não () Não sei			(X)	(X)				Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita?
20) Usa pranchas ou tabuleiros com figura para se comunicar?	() Sim (X) Não () Não sei			(X)	(X)				De qual tipo é a prancha?

Quadro 12 - Exemplos de questões que poderiam ser consideradas corretas.

Nota: As respostas em itálico são exemplos de questões que poderiam ser consideradas corretas.

Os dois exemplos ilustrados no Quadro 12 poderiam ser considerados corretos, pois, no primeiro caso, que se refere ao piscar de olhos para comunicação, o participante poderia indicar que o aluno não realizava tal comportamento e não tinha dificuldade, nem precisaria de ajuda devido ao fato de utilizar outros meios mais fáceis para sua comunicação, e não porque não conseguia. Já no segundo exemplo, referente ao uso de pranchas, o participante poderia indicar que o aluno não utilizava a prancha e que ele também não tinha dificuldade e nem precisava de ajuda, porque não tinha pranchas na escola, mas poderia ser capaz de usar.

Notou-se também no item relacionado a piscar os olhos para fins comunicativos que há necessidade de uma tarja no terceiro e quarto bloco de colunas, pois tipo de dificuldade que o aluno teria ou a ajuda de que ele necessitaria não precisam ser indicados. Também há necessidade, no item referente ao uso de prancha, da inclusão da opção “Não se aplica” na segunda coluna, para que se solucionem problemas exemplificados no Quadro 12.

Foi possível observar que, dentro da categoria *Habilidades Comunicativas*, o item relacionado à utilização da fala para se comunicar foi indicado nove vezes pela opção *Não* na segunda coluna, *Muita* no terceiro bloco de colunas e *Sim, mas parcial* e *Sim, total* no quarto bloco de colunas. E, após a leitura dos relatos na coluna *Observações*, verificou-se que eles não se referiam à fala, e sim a vocalizações, sons e balbucios produzidos por seus alunos.

Diante dessa constatação, identificou-se que haveria necessidade do acréscimo de mais itens relacionados à comunicação não-verbal vocal (RECTOR; TRINTA, 1986; MILIKIN, 1997), já que esses participantes indicaram esse tipo de comunicação. Verificou-se também que há necessidade do acréscimo de mais itens relacionados à comunicação não-verbal em geral, pois muitas crianças com problemas motores graves têm a comunicação limitada a olhares para objetos que lhes interessam, emissão de vocalizações, choro ou emissão de outros sinais de excitação (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Em relação aos itens em branco, identificou-se que 21 itens para avaliação não foram respondidos no protocolo. Desses, três pertenciam à categoria *Habilidades de Comunicação*, oito pertenciam a *Outras Habilidades*, cinco a *Discriminação Visual*, dois a *Parceiros de Comunicação* e três a *Mobiliário/Locomoção*.

Também foi identificado que em 22 (81,4%) protocolos não foram respondidos pelo menos um item de avaliação, ou grau de dificuldade ou ainda o nível de ajuda. A seguir a tabela ilustrando os dados:

Tabela 3 – Itens deixados em branco na segunda aplicação do protocolo.

Itens em branco	Participantes																											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1 P																												0
D																												0
A				X													X											2
2 P																												0
D										X							X				X							3
A									X	X						X					X							4
3 P																												0
D										X	X	X									X						X	4
A				X					X	X							X				X							5
4 P																												0
D																												0
A																												0
5 P																												0
D										X																		1
A										X																		1
6 P																												0
D					X																							1
A					X																							1
7 P					X												X											2
D					X												X											2
A					X												X											2
8 P																	X											1
D																	X				X							2
A																	X	X			X							3
9 P																												0
D					X						X										X	X						4
A			X	X			X	X			X						X				X	X						8
10 P																												0
D					X				X												X							3
A			X	X				X									X				X							5
11 P																												1
D					X				X		X										X	X						5
A					X				X		X						X	X			X							6
12 P																												0
D																												0
A																	X											1
13 P																												0
D					X																	X						2
A					X																	X						2
14 P																												0
D					X																	X						2
A					X												X	X				X						4
15 P																												0
D					X					X											X							3
A					X					X							X	X			X							5
16 P																												0
D																												0
A																												0
17 P																												0
D																												0
A																												0
18 P																												0
D																												0
A																												0
19 P																												0
D					X		X		X															X				4
A					X	X	X		X															X				5
20 P																												0
D					X				X								X					X						4
A					X				X								X					X						4
21 P										X																		1
D					X				X	X											X	X						5
A					X				X	X									X	X	X							6

Legenda: P: referente à pergunta do item; D: referente à coluna do grau de dificuldade; A: referente à coluna nível de ajuda.

Itens em branco	Participantes																											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
22 P																												0
D								X		X									X	X								4
A								X		X									X	X								4
23 P																X												1
D				X				X		X									X							X		5
A				X				X		X					X				X	X					X			7
24 P																												0
D								X		X									X									3
A								X		X									X									3
25 P																												0
D								X		X																		2
A								X		X																		2
26 P																												0
D																X												1
A															X													1
27 P																X												1
D																			X									1
A															X				X									1
28 P																X												1
D								X		X						X												3
A								X		X					X													3
29 P																X												1
D				X				X		X					X	X			X						X			7
A				X				X		X					X	X			X					X				7
30 P																X												1
D		X		X				X		X					X	X			X									6
A		X		X				X		X				X	X	X		X	X									8
31 P																X												1
D				X											X													2
A				X											X													2
32 P																X												1
D															X				X									2
A															X				X									2
33 P																X												1
D										X					X				X									3
A										X					X				X	X								4
34 P																X												1
D															X				X									2
A															X	X			X									3
35 P																X					X							2
D															X				X	X								3
A															X				X	X								3
36 P																X												1
D															X				X									2
A															X	X			X									3
37 P																												0
D				X	X	X		X							X				X	X								7
A				X	X	X		X							X	X			X	X								8
38 P																												0
D				X	X	X	X	X		X					X				X	X								9
A				X	X	X	X	X		X					X	X			X	X								10
39 P																								X				1
D				X	X	X	X	X		X					X				X					X				9
A				X	X	X	X	X		X					X	X			X	X				X				11
40 P																												0
D				X	X	X									X				X									5
A			X	X	X	X									X	X			X									7
41 P																												0
D				X	X	X	X								X				X	X								7
A			X	X	X	X	X								X	X			X	X								9
42 P																												0
D				X	X	X				X					X				X	X								7
A			X	X	X	X				X					X	X			X	X								9

Legenda: P: referente à pergunta do item; D: referente à coluna do grau de dificuldade; A: referente à coluna nível de ajuda.

Itens em branco	Participantes																											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
43 P																												0
D				X	X	X	X			X						X			X	X						X		9
A			X	X	X	X	X			X				X		X	X		X	X						X		12
44 P																												0
D								X								X												2
A								X								X	X											3
45 P																X												1
D				X	X	X										X			X									5
A				X	X	X										X	X		X									6
46 P																												0
D				X				X											X									3
A				X				X								X	X		X									5
47 P																												0
D				X				X											X									3
A				X				X								X	X		X									5
48 P																												0
D				X				X											X									3
A				X				X								X			X		X		X			X		6
49 P										X						X												2
D								X		X						X			X									4
A								X		X						X			X							X		5
50 P																												0
D																X												1
A																X												1
51 P																												0
D										X								X										2
A			X							X								X										3
52 P																												0
D																												0
A																												0
53 P																												0
D																												0
A																												0
54 P																												0
D																												0
A																												0
55 P																X												1
D																-												0
A																-												0
56 P																												0
D																												0
A																												0
57 P																X												1
D																-												0
A																-												0
58 P																												0
D								X		X								X										3
A								X		X								X										3
59 P																												0
D				X	X			X		X								X	X	X	X					X		7
A			X	X	X			X		X	X							X	X	X	X				X	X	X	10
60 P																												0
D					X					X								X	X	X	X							4
A					X					X								X	X	X	X							4
61 P																												0
D				X	X					X																		3
A			X	X	X					X																		4
62 P																												0
D				X	X			X	X				X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
A				X	X			X	X	X			X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
63 P																X												1
D																X			X									2
A																X			X									2

Legenda: P: referente à pergunta do item; D: referente à coluna do grau de dificuldade; A: referente à coluna nível de ajuda.

Na tabela anterior, é possível verificar que oito itens (4, 16, 17, 18, 52, 53, 54 e 56) foram preenchidos totalmente (P: pergunta; D: grau de dificuldade e A: nível de ajuda), sendo que os itens 4, 16, 17 e 18, que pertenciam à *Categoria Habilidades de Comunicação*, referiam-se à utilização de recursos do próprio corpo para comunicação, como a utilização da fala, da língua para apontar objetos, da respiração para se comunicar e da boca para segurar objetos. Os itens 52, 53, 54 e 56 pertenciam à *Categoria Mobiliário/Locomoção* e não necessitavam de preenchimento das colunas referentes ao grau de dificuldade e nível de ajuda.

Notou-se também que 34 itens (1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 58, 59, 60, 61 e 62) tiveram pelo menos a coluna referente à habilidade comunicativa investigada (P:pergunta) preenchida e esses itens englobaram todas as categorias do protocolo. Dentre essas, destacam-se os itens 38 (P=0; D=9; A=10 itens em branco), que se referiam ao reconhecimento de pessoas; 43 (P=0; D=9; A=12 itens em branco), referiam-se à percepção de figuras grandes; 59 (P=0; D=7; A=10 itens em branco), referiam-se à mudança de posição deitada para sentada e 62 (P=0; D=12; A=14 itens em branco), referiam-se ao uso de cadeira de rodas. A forma como foi redigido o item 62- *Usa cadeira de rodas?*- poderia ter um índice menor de respostas em branco, quanto às colunas a respeito do grau de dificuldade e nível de ajuda, se fossem redigidas de outra forma, como, por exemplo, *Locomove-se com a cadeira de rodas?*. E também ter a opção *Não se aplica*, caso o aluno não necessitasse de cadeira de rodas.

Ainda em relação a estes 34 itens, observou-se que a coluna referente ao nível de ajuda teve maior frequência de respostas em branco que a referente ao grau de dificuldade, sendo que as respostas em branco da coluna do nível de ajuda eram mais frequentes quando as respostas assinaladas no bloco de colunas do grau de dificuldade eram *Nenhuma* ou *Pouca*, fato que pode ser inferido como a interpretação por parte dos participantes da não necessidade de identificar o nível de ajuda se o aluno não possuir dificuldade ou tiver pouca dificuldade. Analisando cada item, notou-se que a diferença entre as respostas em branco do nível de ajuda em relação ao grau de dificuldade não é superior a quatro.

Pôde-se observar também que 21 itens (7, 8, 11, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 45, 49, 55, 57 e 63) tiveram, pelo menos uma vez, deixada em branco a coluna referente à realização de tal habilidade (P:pergunta). O número de vezes que esses itens foram

deixados em branco variou de uma a duas vezes cada um. O item 39, pertencente à *Categoria Outras Habilidades*, que se referia a reconhecimento de objetos foi deixado em branco uma vez, sendo que o bloco referente ao grau de dificuldade foi deixado em branco nove vezes e o do nível de ajuda, 11 vezes.

Comparando o número de protocolos que foram preenchidos de maneira inadequada ao das instruções dadas da primeira aplicação em relação à segunda, verificou-se que na segunda aplicação não houve preenchimento inadequado, já em relação à frequência com que os itens foram deixados em branco, observou-se que em relação à coluna do grau de dificuldade houve uma frequência menor na primeira aplicação em relação à segunda e a coluna do nível de ajuda teve uma frequência menor na segunda aplicação. Pode-se inferir que a frequência de itens deixados em branco em relação ao grau de dificuldade tenha sido maior na segunda aplicação pelo fato de haver uma segunda coluna no protocolo para que o respondente assinale com *Sim*, *Não* e *Não sei*, já que na primeira aplicação não havia essa coluna e cinco protocolos foram preenchidos com as palavras *Sim* e *Não*, no bloco de colunas referente ao grau de dificuldade em vez de serem assinalados com um “X”.

Como na maioria dos itens (55) pelo menos uma coluna ficou em branco, apesar das instruções dadas durante a aplicação do protocolo e das reformulações já feitas, optou-se por realizar uma entrevista estruturada, utilizando o protocolo como roteiro que também possui algumas perguntas abertas, pois era a proposta inicial do projeto de pesquisa, uma vez que a entrevista tem certas vantagens em relação ao questionário pelo fato de o entrevistador poder esclarecer dúvidas ao entrevistado e aumentar a probabilidade de ele responder às perguntas (MANZINI, 1991). A entrevista foi realizada sem as reformulações necessárias no protocolo para que se possa comparar os dados com os desta etapa.

3.2.4 Quarta etapa: realização de entrevista estruturada com uma professora utilizando o protocolo como roteiro

Nesta etapa, utilizando o protocolo como roteiro, foram realizadas duas entrevistas (Apêndice D), com uma professora da educação infantil que possuía, em sua sala, um aluno deficiente com comprometimento maior na linguagem receptiva e também um

comprometimento menor na linguagem expressiva. As entrevistas foram realizadas na própria escola do aluno e marcadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade da professora.

A primeira entrevista foi realizada no final do ano letivo de 2005, e a segunda, no final do primeiro semestre de 2006 após a realização de um programa de acompanhamento com a professora, o aluno e seus pais, que visou, no ambiente escolar, a identificar as necessidades do indivíduo e realizar planejamento pedagógico. Anteriormente à realização das entrevistas, foram explicados à professora os seus objetivos e entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para que a professora o lesse e após concordância, assinasse. As entrevistas foram gravadas e duraram aproximadamente uma hora cada uma.

Após a realização das entrevistas, foram lidos os protocolos e também as transcrições das entrevistas para verificar possíveis problemas, que o protocolo poderia apresentar além dos apresentados na etapa anterior.

Na *Seção de identificação* não houve dificuldade para responder as questões, mas na questão referente à deficiência do aluno foi respondido, nas duas entrevistas, a patologia (Paralisia cerebral). Na etapa anterior também foi encontrado este dado e, como já foi discutido anteriormente, esta patologia permite prever o tipo de deficiência que o aluno apresenta, mas talvez para o protocolo ficar mais adequado seja necessário incluir uma questão sobre a patologia do aluno.

Na *Seção Estados Subjetivos*, foi observado na segunda entrevista que, em alguns itens como *Comunicativo*, *Brincalhão*, a professora citou algumas situações em que estes estados apareciam, evidenciando que não era em todos os momentos que o aluno tinha tais comportamentos. Talvez, para o aprimoramento do protocolo, seja necessário que se estabeleçam algumas situações específicas no ambiente escolar para que se identifiquem os estados subjetivos dos alunos.

Na *Seção Rotina e Centros de Interesse*, verificou-se, na primeira entrevista, na questão referente ao passeio preferido, que a professora relatou passeio que o aluno havia feito com os pais (clube) e contado a ela; já na segunda entrevista, a professora relatou que não sabia a preferência do aluno em relação aos passeios realizados na escola e, quando

questionada sobre passeios realizados fora do ambiente escolar, a entrevistada também não conhecia a preferência dos passeios realizados fora da escola. Neste caso, há necessidade de esclarecer ao entrevistado que pode ser algum passeio que o aluno faça com a escola ou algum feito fora do ambiente escolar com outras pessoas. Na *Seção Profissionais* não foram encontrados problemas para responder o protocolo.

Na *Seção Cuidadores* foi observado em ambas as entrevistas que algumas escolas não possuem todos os profissionais descritos na tabela e, por essa razão, há necessidade da inserção de duas opções, como () *tem* e () *não tem*, para verificar a presença ou não do profissional na escola, anteriormente à questão a respeito da frequência com que essas pessoas auxiliam o aluno na escola.

A *Seção Principal* foi analisada em categorias já estabelecidas no protocolo, como *Habilidades de comunicação*, *Outras habilidades*, *Discriminação visual*, *Parceiros de comunicação*, *Atividades na sala ou na escola* e *Mobiliário/Locomoção* para que se tenha melhor compreensão.

Na categoria *Habilidades de comunicação*, durante a primeira entrevista foi necessário esclarecer à professora o item seis, referente à continuidade de diálogo realizada pelo aluno; já na segunda entrevista não foi encontrado nenhum problema da entrevistada para responder os itens do protocolo, sendo que não houve nenhuma resposta em branco em ambas as entrevistas.

Na categoria *Outras Habilidades*, durante a primeira entrevista também houve a necessidade de esclarecer à professora o item 21, referente ao uso de *scaneamento* ou varredura de figuras. Ainda durante a primeira entrevista foi relatado, no item 32, referente a deveres de casa, que a professora não entregava deveres para o aluno resolver em casa. Na segunda entrevista foi relatado no item 28, referente ao uso de régua e borracha, que não eram utilizados esses materiais em sala de aula, portanto há necessidade de uma opção de resposta () *Não se aplica* também nos itens 28 e 32, de acordo com que já foi descrito na etapa anterior.

Na categoria *Discriminação visual* foi relatado, nas questões 33 a 35, referentes à discriminação de figuras, que o aluno não tinha interesse nessa atividade; já na segunda

entrevista não houve nenhum problema relacionado ao protocolo para que a entrevistada respondesse, sendo respondidas todas as questões. Na categoria *Parceiros de comunicação* houve problema a respeito do item 46 nas duas entrevistas. Neste item, referente à comunicação do aluno com o coordenador da escola, foi relatado pela professora que não havia coordenador na escola, reiterando a necessidade da inserção da opção () *Não se aplica*.

Finalmente nas categorias *Atividades na sala ou na escola* e *Mobiliário/Locomoção*, foram respondidos todos os itens sem necessidade de quaisquer esclarecimentos ou alteração da redação dos itens para melhor entendimento da professora, em ambas as entrevistas.

Apesar de haver necessidade de algumas mudanças no protocolo para seu melhor entendimento, foi constatado que a proposta inicial do projeto, de utilização do protocolo como roteiro de entrevista estruturada, garante maiores possibilidades de respostas a todos os itens, visto que o entrevistador pode esclarecer algumas dúvidas, como também há maior probabilidade de o entrevistado detalhar melhor as habilidades do aluno, conforme foi verificado na coluna *Observações*, o que é imprescindível durante planejamento de um programa de intervenção.

3.2.5 Quinta etapa: elaboração do manual de aplicação da terceira versão do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Ambiente Escolar

A seguir é apresentado o manual de aplicação do protocolo. Primeiramente será apresentada uma introdução, descrevendo as seções e as categorias nele existentes. Em seguida, há explicações de como deve ser feita a aplicação de cada seção do protocolo, lembrando que a elaboração do manual foi realizada de acordo com as dúvidas e os problemas apresentados nas etapas anteriores e, por fim, será apresentada uma demonstração da aplicação do protocolo.

3.2.5.1 Introdução

O objetivo desta terceira versão do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Ambiente Escolar é identificar as habilidades comunicativas do aluno em situação escolar e, após essa identificação, auxiliar profissionais e professores a adaptarem ou elaborarem recursos alternativos de comunicação, como também auxiliar no planejamento de programas de intervenção e orientações aos professores.

Esta terceira versão é composta pelas seções apresentadas no quadro a seguir com seus respectivos objetivos:

Seção	Objetivo da Seção
<i>Identificação</i>	Identificar o aluno e suas características e também o professor e sua formação
<i>Estados Subjetivos</i>	Identificar estados subjetivos do aluno.
<i>Centro de interesses</i>	Identificar as preferências do aluno, como local preferido da escola, livros, passeios dentre outras.
<i>Rotina</i>	Identificar a rotina realizada pelo aluno desde o momento em que chega na escola até quando volta para casa.
<i>Profissionais</i>	Identificar quais atendimentos são realizados com aluno. Por exemplo: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outros.
<i>Cuidadores</i>	Identificar as pessoas que auxiliam o aluno no ambiente escolar.
<i>Principal</i>	Identificar as habilidades comunicativas e demais habilidades relacionadas à comunicação do aluno não-falante.

Quadro 13 - Seções do protocolo e seus respectivos objetivos.

A *Seção Principal* da terceira versão do protocolo apresenta-se dividida em categorias, as quais contêm itens para a identificação das habilidades comunicativas e demais habilidades relacionadas à comunicação do aluno não-falante. Por meio da Tabela 4 são apresentadas as categorias que compõem a *Seção Principal* e a descrição dos itens que fazem parte de cada uma dessas categorias.

Tabela 4 – Categorias, itens e número de itens na seção *Principal* na terceira versão do protocolo.

Categorias	Itens	Número de itens
<i>Habilidades de Comunicação</i>	Inclui itens relacionados às formas de comunicação aluno não-falante, à continuidade de diálogo durante a comunicação por parte do aluno, compreensão do aluno não-falante e uso de recursos de comunicação alternativa pelo não-falante.	20
<i>Outras Habilidades</i>	Inclui itens relacionados à habilidades que não se referem a habilidades comunicativas, mas que são fundamentais para bom desempenho da competência comunicativa, como habilidades motoras e sensoriais .	12
<i>Discriminação Visual</i>	Inclui itens para identificar se o aluno discrimina letras do alfabeto, símbolos, pessoas, figuras em branco e preto, figuras coloridas e objetos.	12
<i>Parceiros de Comunicação</i>	Inclui itens para identificar se o aluno tem contato com outros parceiros de comunicação, além do professor.	5
<i>Atividades na Sala ou na Escola</i>	Inclui itens relacionados à participação do aluno em algum serviço na sala de aula ou na escola.	2
<i>Mobiliário/Locomoção</i>	Inclui itens para identificar os mobiliários e meios de locomoção de que o aluno faz uso	12
Total		63

A categoria *Habilidades de Comunicação* engloba tanto a habilidade de compreensão, quanto a habilidade de expressão do aluno, sendo que as formas de expressão podem ser verbais, não-verbais, vocais e não-vocais. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a identificação das capacidades de compreensão aluno é importante para avaliar outras formas de expressão do não-falante diferentes da fala.

A categoria *Outras Habilidades* engloba itens relacionados a habilidades motoras, sensoriais e sociais que são fundamentais para um bom desempenho comunicativo e para a construção de recursos de comunicação (RADELL, 1997; DECOSTE, 1997; von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

A categoria *Discriminação Visual* contém itens de percepção que podem influenciar no posicionamento dos recursos alternativos de comunicação e também nos tipos e tamanhos de símbolos comunicativos utilizados (DECOSTE, 1997; LLOYD; FULLER; ARVIDSON, 1997; von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

A categoria *Parceiros de Comunicação* tem sua importância relatada por Nunes (2003). Segundo autor, a identificação dos parceiros comunicativos é necessária uma vez que esse parceiro exerce um papel ativo na interação com os não falantes, quer seja quando está falando ou ouvindo. O sucesso no processo de comunicação de usuários de comunicação alternativa depende muito das estratégias utilizadas pelos diferentes parceiros e também do seu grau de competência, melhorando, assim, as habilidades comunicativas dos usuários de CAS.

A categoria *Atividades na Sala ou na Escola* é essencial durante avaliação, pois, segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), com exceção das crianças ou das pessoas com uma deficiência motora muito grave, a maioria das pessoas com necessidades de CAS possui algumas competências para tratar das atividades de vida diária, seja no ambiente familiar ou escolar.

A categoria *Mobiliário/Locomoção* possui itens decisivos no processo de escolha do recurso alternativo de comunicação mais adequado para o aluno (RADELL, 1997; von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). Além disso pode fornecer dados para possíveis adaptações ergonômicas para o melhor manuseio do recurso.

3.2.5.2 Aplicação do protocolo

É válido salientar que esta versão do protocolo deve ser aplicada por meio de uma entrevista estruturada, realizada por profissionais da saúde ou educação com professores.

3.2.5.2.1 Aplicação da seção *Identificação*

Para a aplicação da seção *Identificação* do protocolo, deve-se solicitar que o professor entrevistado responda cada um dos itens presentes nesta seção. Em seguida à resposta do entrevistado, deve-se anotar o que foi dito, no espaço reservado para cada resposta, na folha do protocolo.

3.2.5.2.2 Aplicação da seção *Estados Subjetivos*

Na seção *Estados Subjetivos*, solicita-se que o entrevistado responda, para cada estado subjetivo presente nesta seção, com que frequência o aluno apresenta o estado subjetivo, anotando em seguida a resposta no espaço correspondente no protocolo. Cabe salientar ao professor entrevistado que identifique o estado do aluno nas situações gerais de atividades acadêmicas, pois não é em todo momento que o aluno apresenta um determinado estado subjetivo. O quadro seguinte apresenta um exemplo de resposta a esta seção:

Como é o seu aluno(a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Alegre	<i>X</i>				
Irritado			<i>X</i>		

Quadro 14 - Exemplo de resposta à seção *Estados Subjetivos*.

Legenda: As respostas em itálico são exemplos de respostas dadas pelos professores e anotadas no protocolo.

3.2.5.2.3 Aplicação da seção *Centros de Interesse e Rotina*

Na parte da seção referente aos *Centros de interesse*, deve-se pedir ao entrevistado que responda quais as preferências do aluno em cada item da seção. As preferências do aluno devem ser, de maneira geral, do ambiente escolar, mas se o professor não souber a preferência no ambiente escolar, como, por exemplo, o passeio preferido, e souber sobre esta preferência em outro ambiente também pode responder. Após cada resposta do entrevistado, deve-se anotar tal resposta no protocolo. Por meio do Quadro 24, apresenta-se um exemplo de resposta a esta seção:

Centros de interesse
O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer: <i>Brincar no parque</i>
Local da escola preferido: <i>Parque</i>
Os passeios preferidos do seu aluno (a) são: <i>Clube</i>

Quadro 15 - Exemplo de resposta à seção *Centros de interesse*.

Legenda: Os exemplos de respostas do entrevistado estão em itálico

Na parte que se destina à *Rotina*, deve-se pedir para que o professor conte como é a rotina do aluno, desde o momento em que chega à escola até quando volta para casa.

Enquanto o professor responde, deve-se anotar a resposta do entrevistado no protocolo. Por meio do Quadro 25 é ilustrado um exemplo de resposta a esta seção:

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega à escola até quando volta para casa.

Chega às 8hs, aguarda até 8:15. Vai para a sala até 9:30. Faz higiene das mãos depois lancha. Depois da higiene, alterna durante semana (areia, brinquedo, quiosque, quadra). Às 11hs é entregue as tarefas, às vezes tem fruta ou bilhete para entregar, e às 11:30 vai embora.

Quadro 16 - Exemplo de resposta à seção *Rotina*.

Legenda: Os exemplos de resposta do professor está em itálico

3.2.5.2.4 Aplicação da seção *Profissionais*

Na seção *Profissionais*, solicita-se que o professor responda que tipo de atendimento o seu aluno recebe, o local onde tais atendimentos são realizados e quem são os profissionais que realizam esses atendimentos. Além disso, deve-se solicitar também que o professor responda se há algum atendimento que seu aluno não recebe, mas que o professor julgue necessário. Após a resposta do professor, anota-se a resposta no protocolo. O quadro a seguir apresenta um exemplo de resposta a esta seção:

<i>Profissionais</i>
Que tipo de atendimento seu aluno (a) recebe?
<i>X</i> Fonoaudiologia. Profissional: <i>A</i> . Local: <i>APAE</i>
Há algum atendimento que seu aluno (a) não recebe e que você acha necessário?
<i>X</i> Psicologia.

Quadro 17 - Exemplo de resposta à seção *Profissionais*.

Legenda: Os exemplos de respostas do professor estão em itálico.

3.2.5.2.5 Aplicação da seção *Cuidadores*

Nesta seção *Cuidadores*, solicita-se que o entrevistado responda se existe alguém que auxilia seu aluno na escola e com que frequência essa pessoa ajuda. Para cada

cuidador, o entrevistado deve responder se ele ajuda *sempre*, *quase sempre*, *às vezes*, *quase nunca* ou *nunca*. Em seguida à resposta do entrevistado, assinala-se a alternativa correspondente à resposta no protocolo. Caso não haja algum profissional na escola que conste no quadro, deve-se colocar entre parênteses a frase *Não tem*, ao lado do profissional questionado e deixar as colunas da frequência em branco. No quadro a seguir é apresentado um exemplo de resposta a esta seção:

Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Atendente	<i>X</i>				
Inspetor de alunos (<i>não tem</i>)					
Merendeira			<i>X</i>		

Quadro 18 - Exemplo de resposta à seção *Cuidadores*.

Legenda: Os exemplos de respostas do professor estão em itálico

3.2.5.2.6 Aplicação da seção *Principal*

Para a aplicação da seção *Principal*, deve-se, primeiramente, fazer a pergunta que está na coluna *Itens para Avaliação* para o entrevistado e, em seguida, deve-se solicitar que o entrevistado responda com sim, não ou não sei à pergunta. Logo após a resposta do professor, assinala-se a alternativa correspondente à resposta, na coluna *Sim*, *Não* e *Não Sei* do protocolo.

Caso o professor responda *sim* à coluna *Sim*, *Não* e *Não Sei*, pergunta-se ao professor se o aluno tem dificuldade para executar a mesma ação apresentada anteriormente na coluna *Itens Para Avaliação*. O professor deve ser orientado a responder as opções *muita*, *pouca* ou *nenhuma* à coluna: *Ele (a) tem dificuldade?* Após a resposta do professor, deve-se, assinalar a resposta correspondente na coluna *Ele (a) tem dificuldade?* do protocolo.

Ainda, na mesma situação citada no parágrafo anterior, deve-se também perguntar ao professor se o aluno necessita de ajuda para efetuar a ação apresentada anteriormente na coluna *Itens para Avaliação*, sendo que o professor pode responder com *não*; *sim, mas parcial*; *sim, total* ou *não sei* à coluna *Ele (a) necessita de ajuda?* Em seguida à resposta do professor, assinala-se a resposta correspondente na coluna *Ele (a) necessita de ajuda?*

Caso o professor responda *não* ou *não sei* na coluna *Sim, Não e Não Sei*, não é necessário que responda as colunas *Ele (a) tem dificuldade?* e *Ele (a) necessita de ajuda?*, exceto, quando o professor responder *não*, nos itens 24 e 25, referentes ao uso do vaso sanitário e à realização de refeições, sozinho pelo aluno, respectivamente.

Na última coluna (*Observações*) da seção *Principal* do protocolo, há perguntas complementares a respeito dos itens para serem feitas no momento da entrevista. Esta coluna também pode ser utilizada para anotar algum comentário relevante do professor a respeito do aluno. Após realizar os questionamentos desta coluna, anotam-se suas respostas e também possíveis comentários a respeito do aluno.

Cabe salientar que os itens questionados dizem respeito às situações de atividades acadêmicas e o item 21 referente à realização de *scaneamento* ou varredura de figuras diz respeito à habilidade do aluno em escolher alguma figura ou símbolo dentre vários apresentados a ele. Também deve ser ressaltado que o entrevistado não pode optar por mais de uma opção na segunda coluna e nos terceiro e quarto blocos de colunas. O quadro a seguir ilustra exemplo de resposta para esta seção:

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
Seu aluno(a) entende sua fala?	<i>(X)</i> Sim () Não () Não sei	()	<i>(X)</i>	()	()	<i>(X)</i>	()	()	Se ele(a) necessita de ajuda, o que você faz? Repito várias vezes para o aluno

Quadro 19 - Exemplo de resposta à seção *Principal*.

Legenda: O exemplo de resposta do professor está em itálico.

Ainda na seção *Principal* do protocolo, a categoria *Mobiliário/Locomoção*, apresenta o termo *Não preencher* nos itens 52 a 57 nos terceiro e quarto blocos de colunas. Neste caso, solicita-se ao professor responda apenas as colunas *Sim, Não e Não Sei e Observações*.

3.3.3 Demonstração da aplicação do protocolo

Para a demonstração, utilizou-se um protocolo aplicado na terceira etapa, pois o protocolo utilizado na quarta etapa foi respondido por um professor que tinha um aluno com comprometimento na comunicação, mas não era necessariamente um aluno não-falante. Primeiramente será apresentado um protocolo preenchido pelo professor e, em seguida será analisada a resposta, a fim de identificar as habilidades comunicativas do aluno, sob perspectiva do professor e também contribuir para elaboração de recurso alternativo de comunicação e planejamento de um programa de intervenção dentro do contexto acadêmico.

A partir do protocolo preenchido pelo professor, que será apresentado a seguir, observa-se que o instrumento poderia ser melhor aproveitado, quanto a detalhes e esclarecimentos, se tivesse sido respondido por meio de uma entrevista.

PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Identificação

Nome do Profissional: *M. R. C. G.*

Idade: *40 anos*

Nome da mãe ou pai: *A. P.*

Idade: *28 anos*

Quem preencheu este formulário: (*X*) professor () fonoaudiólogo () assistente social () Psicólogo () TO () Físio

Outro: Qual profissional? _____

Nome do aluno : *J. F. S.*

Data de nascimento: *16/02/94*

Idade atual: *11 anos*

sexo: feminino (*X*) masculino ()

Escola (s) que frequenta: *Escola Municipal de Educação Especial*

Deficiência: *Paralisia cerebral*

Endereço da Escola:

Rua/ Avenida: _____ número: _____

Complemento (bloco, apto, etc.): _____

Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Telefone para contato () _____

Cursos

- | | | | | | |
|--------------------------|----------------|---------------|------------------------|-------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Capacitação | () andamento | () concluído | ano da conclusão: _____ | nome do curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> | Capacitação | () andamento | () concluído | ano da conclusão: _____ | nome do curso: _____ |
| <i>X</i> | Especialização | () andamento | (<i>X</i>) concluído | ano da conclusão: <i>1991</i> | nome do curso: <i>Especialização em DM</i> |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado | () andamento | () concluído | ano da conclusão: _____ | nome do curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> | Doutorado | () andamento | () concluído | ano da conclusão: _____ | nome do curso: _____ |

Estados subjetivos

Como é o seu aluno?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Feliz			<i>X</i>		
Irritado		<i>X</i>			
Humor inconstante		<i>X</i>			
Nervoso		<i>X</i>			
Chorão	<i>X</i>				
Atento			<i>X</i>		
Interessado				<i>X</i>	
Força de vontade					<i>X</i>
Comunicativo					
Participativo				<i>X</i>	
Brincalhão				<i>X</i>	

Centros de Interesse

O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer: *Não sei*

Local da escola preferido: *No pátio*

Os passeios preferidos do seu aluno (a) são: *não sei*

Os alimentos favoritos do seu aluno (a) são: *doce*

As pessoas preferidas do seu aluno (a) são: *mãe*

Os brinquedos favoritos são: *não sei*

Os programas de TV favoritos são: *não sei*

As músicas preferidas são: *do seu time de futebol (Atlético)*

Seus livros preferidos são: *não sei*

Suas revistas preferidas são: *não sei*

Outras preferências do seu aluno (a) são: _____

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega na escola até quando volta para casa.

Vem sempre com a mãe, quando está com a mesma, apresenta-se calmo, e até com a fisionomia alegre, mais ao chegar na sala, tudo muda, começa a chorar, ficando todo tenso, dificultando isso o trabalho com ele, pois tem todo aquele quadro de espasticidade, isso acontece todos os dias, recusa o lanche, o contato com outras crianças, é difícil o dia que está calmo, não gosta de ser tocado, é uma criança que testa você, às vezes além do choro, usa o vômito para chamar a atenção. Quando a mãe chega a tarde para pegá-lo é impressionante muda tudo, fica alegre, todo soltinho. É um aluno que necessita constantemente do auxílio da professora e demais profissionais. O trabalho a ser trabalhado com ele, está sendo difícil devido ao seu choro constante em sala de aula, às vezes chega na escola chorando e assim vai até na hora de ir embora. É uma criança muito inteligente, por isso procurei participar desse curso para poder ter uma ajuda, desde que esse comportamento inadequado melhore.

Profissionais

Que tipo de atendimento seu aluno (a) faz?

- Terapia Ocupacional. Profissional: _____ Onde: _____
- Fisioterapia Profissional: *J. C.* Onde: *na escola*
- Fonoaudiologia Profissional: *M.* Onde: *na escola*
- Psicologia Profissional: _____ Onde: _____
- Médico Especialidade: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Há algum atendimento que seu aluno (a) não faz e que você acha necessário?

- Terapia Ocupacional
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Psicologia
- Médico Especialidade: _____
- Outro Qual: _____

Cuidadores: *Existe alguma pessoa que auxilia, na escola, nos cuidados com o seu aluno (a)?*

Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Atendente		<i>X</i>			
Coordenador pedagógico	<i>X</i>				
Inspetor de alunos					
Merendeira		<i>X</i>			
Mãe / Pai		<i>X</i>			
Irmã/ Irmão					
Avó/ Avô					
Tia / Tio					
Outros:					

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
Habilidades de Comunicação 1) Seu aluno (a) entende sua fala?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda ele (a) necessita? <i>Acho que necessita de atendimento com uma psicóloga junto com a mãe</i>
2) Seu aluno entende gestos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda ele (a) necessita?
3) Seu aluno entende as outras pessoas da escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quais pessoas ?
4) Seu aluno (a) utiliza a fala para se comunicar?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se ele (a) necessita de ajuda, o que você faz? <i>Converso bastante com ele, trago objetos que sei que ele gosta</i>
5) Seu aluno (a) consegue dar continuidade a um diálogo?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Você precisa de ajuda para entendê-lo? <i>Sim e muito</i> Que tipo de ajuda você precisa? <i>Todas possíveis</i>

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
8) Usa gestos?	(X) Sim () Não () Não sei	(X)	()	()	()	()	(X)	()	<p>Que tipo de gestos? <i>Levanta o dedinho, fisionomia faciais (sorriso e cara fechada)</i></p> <p>Quando utiliza gestos? <i>Quando não quer realizar algo como: não quer ser colocado no carrinho na hora do lanche</i></p> <p>Com quem utiliza gestos? <i>Com todos que convive na escola</i></p> <p>Quem o ensinou a utilizar gestos? <i>Não sei</i></p>
9) Usa expressões faciais	(X) Sim () Não () Não sei	()	(X)	()	()	()	(X)	()	<p>Que tipo de expressões? <i>Sorriso, cara fechada e choro</i></p> <p>O que significam estas expressões? <i>Que está bravo, e que não quer algo</i></p>

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
10) Faz solicitações ou pedidos?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Como faz solicitações ou pedidos?
11) Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos?	(X) Sim () Não () Não sei	(X)	()	()	()	()	(X)	()	Como indica rejeição? <i>Através do choro, fica irritado</i> Quando indica tais rejeições? Quanto é tocado e principalmente o tempo que está na escola
12) Apresenta comportamentos como morder para se comunicar	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	É possível entender o que ele (a) quer?
13) Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa?	() Sim () Não (X) Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita?
14) Utiliza a sobrancelha para se comunicar	() Sim () Não (X) Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Em quais situações?
15) Olha em direção a alguma coisa quando quer se comunicar?	(X) Sim () Não () Não sei	()	(X)	()	()	()	(X)	()	De que tipo de ajuda precisa? <i>Que seja posicionado corretamente no carrinho ou colchonete</i>

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
16) Aponta algo com a língua quando quer se comunicar?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De que tipo de ajuda precisa?
17) Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
18) Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De que tipo de ajuda precisa?
19) Usa computador na escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O computador tem adaptações? Quais? Necessita de ajuda?
20) Usa pranchas ou tabuleiros com figuras para se comunicar	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De qual tipo é a prancha? Necessita de ajuda?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

Outras habilidades	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
21) Faz scaneamento ou varredura de figuras ou fotos?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
22) Folheia livros e revistas?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
23) Segura objetos pequenos, como lápis e caneta?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
24) Usa o vaso sanitário sozinho?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa? <i>Que leve até o banheiro</i>
25) Faz refeições sozinho?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa? <i>Ajuda constante da professora pois é ela que dá o lanche</i>
26) Tem dificuldade para deglutir?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
27) Engasga ?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
28) Consegue segurar régua, borracha?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
29) Consegue segurar lápis?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa? <i>Tem que ajudar a ele a segurar</i>
30) Usa as mãos para segurar objetos?	(X) Sim () Não () Não sei	(X)	()	()	()	()	(X)	()	Que tipo de ajuda precisa? <i>Que fica segurando junto com ele</i>
31) Seu aluno usa os pés para alguma atividade?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
32) Resolve o conteúdo do dever de casa?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
Discriminação visual 33) Discrimina entre 2 a 3 figuras?	() Sim () Não (X) Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
34) Discrimina entre 4 a 6 figuras?	() Sim () Não (X) Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
35) Discrimina entre 6 a 9 figuras?	() Sim () Não (X) Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
36) Reconhece as letras do alfabeto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
37) Reconhece fotos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
38) Reconhece pessoas?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa? <i>Conversa com ele, o tempo todo, atenção</i>
39) Reconhece objetos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
40) Percebe figuras em preto e branco?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
41) Percebe figuras coloridas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
42) Percebe figuras ou símbolos pequenos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
43) Percebe figuras ou símbolos grandes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
44) Necessita que as figuras sejam colocadas longe umas das outras?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
Parceiros de comunicação 45) Comunica-se com o os demais alunos?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quais? Quais são os assuntos preferidos?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
46) Comunica-se com coordenador?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa?
47) Comunica-se com diretor?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa?
48) Comunica-se com os outros profissionais?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais profissionais? Quais são as atividades? Que tipo de ajuda precisa?
49) Realiza alguma atividade quando esta com os amigos?	(X) Sim () Não () Não sei	()	(X)	()	()	(X)	()	()	Quais atividades? <i>Assistir desenhos, ouvir músicas</i> Necessita de ajuda? <i>Muitas</i>
Atividades na sala ou na escola 50) Ajuda em algum serviço na escola?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Em quais serviços ele (a) ajuda? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
51) Ajuda dentro da sala de aula?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Com que frequência? Quais atividades? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?
Mobiliário /locomção 52) Necessita de cadeira adaptada	(X) Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Qual cadeira? <i>Carrinho (grande), pois na escola não temos cadeiras adaptadas</i>
53) Necessita de cadeira com encosto para cabeça?	(X) Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como é esse encosto? <i>Não sei</i>
54) Necessita de mesa adaptada?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo mesa <i>Não sei, mas sei que ele precisaria</i>
55) Necessita de cinto ou faixa para se posicionar na cadeira?	(X) Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como a faixa ou cinto é colocado? <i>Amarrado na cintura</i>
56) Necessita de apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado?	(X) Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Onde coloca a almofada? <i>É colocada encostada na parede devido ele estar no colchonete</i>
57) Necessita de apoio para os pés?	(X) Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Como é apoio? <i>Todas. É um rolo</i>

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
58) Muda de posição de uma cadeira para outra?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa? Qual tipo de cadeira? De rodas?
59) Muda da posição deitada para sentada?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
60) Muda da posição sentada para posição em pé?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
61) Locomove-se sozinho?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
62) Usa cadeira de rodas?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
63) Usa andador?	() Sim (X) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

De acordo com a análise da aplicação do protocolo descrito anteriormente, pôde-se verificar algumas características do aluno, sob a perspectiva do professor, importantes para a elaboração de seu recurso de comunicação alternativa.

As características gerais do aluno de acordo com professor em relação à seção *Principal* são: 1) o aluno entendia a fala da professora; 2) não utilizava fala para se comunicar; 3) fazia uso de gestos e expressões faciais para se comunicar; 4) utilizava o olhar para se comunicar; 5) indicava rejeições; 6) o aluno não entendia as demais pessoas da escola nem se comunicava com eles; 7) participava de atividades junto com seus colegas; 8) não utilizava computador; 9) não usava prancha de comunicação alternativa e 10) não segurava lápis, borracha e régua. Em relação a mobiliários foi observado que o aluno necessitava de mobiliários adaptados para realização das atividades escolares e também para sua locomoção.

Foram verificadas também algumas contradições em relação à resposta do professor, como, por exemplo, o professor responder não saber se o aluno era capaz de realizar algumas ações como discriminação de figuras, percepção de diversos objetos, percepção de fotos e de letras do alfabeto, apesar de responder que o aluno não fazia *scaneamento* ou varredura. Nesse caso, há dúvida se o professor sabe o significado da palavra *scaneamento*, pois se o aluno não faz varredura de figuras ou fotos, provavelmente também não os discrimina.

Em relação aos itens respondidos como *Não sei*, foram encontrados 14, sendo que três referentes à categoria *Habilidades de comunicação*, a respeito do aluno entender gestos e piscar os olhos, utilizar a sobrancelha e olhar em direção para se comunicar e, 11 referentes à categoria *Discriminação visual*, a respeito do reconhecimento e percepção de diversos objetos, de seus tamanhos e cores. Apesar de o professor poder realmente não saber sobre essas habilidades, elas são fundamentais para o desenvolvimento de quaisquer atividades acadêmicas. Também foram encontrados seis itens da seção *Centros de interesse* com a resposta *Não sei*.

Frente a estes dados talvez fosse necessário incluir uma questão no protocolo a respeito do tempo em que o professor trabalha com o aluno não-falante ou a experiência que ele possui com alunos não-falantes, pois supõe-se que este professor trabalha com o aluno há pouco tempo, pelo fato de não conhecer algumas habilidades de seu aluno. Talvez fosse

necessário realizar uma entrevista utilizando o protocolo como roteiro, a fim de se obterem mais dados sobre o aluno e melhor detalhados.

O conhecimento do professor a respeito das habilidades e necessidades de seu aluno é imprescindível para a elaboração de um currículo adaptado, elaboração de recursos e estratégias e também na participação de um trabalho colaborativo, no qual se avalia o aluno e estuda-se o caso para o planejamento de metas de intervenção.

Como o professor mostrou saber pouco sobre as habilidades e também preferências de seu aluno nas atividades acadêmicas, concluiu-se que o primeiro passo para o planejamento de intervenção é a orientação a esse professor. Primeiramente, é importante verificar quais atividades o professor propõe para esse aluno, a fim de saber se ele realmente não conhece as habilidades de seu aluno e, posteriormente, orientá-lo durante as atividades a perceber essas suas habilidades ou necessidades como a percepção de objetos, a compreensão de gestos e solicitações feitas pelo aluno. Também é fundamental que se oriente o professor quanto às diversas possibilidades comunicativas, elaboração de recursos alternativos de comunicação e planejamento dos conteúdos acadêmicos.

Dentre as algumas características descritas pelo professor, concluiu-se também que o uso de gestos e expressões faciais deve ser enfatizado durante as atividades acadêmicas, uma vez que o aluno fazia uso desses recursos. Há necessidade de verificar se o aluno reconhece figuras para a possibilidade da elaboração de uma prancha de comunicação, já que ele ainda não faz uso deste recurso e, no caso de o aluno reconhecer figuras, há necessidade de verificar se é capaz de apontar objeto ou figura, ou então tentar trabalho com sistema de varredura. Concluiu-se também que há necessidade de adaptação de cadeira e mesa, de acordo com o grau de espasticidade do aluno, para que ele possa participar das atividades escolares e para que possa adaptar a prancha em seu mobiliário.

Como foi respondido no protocolo que o aluno chorava muito e não ajudava em serviços na escola, é interessante atribuir algumas tarefas para o aluno realizar junto com seus colegas de acordo com algumas preferências apontadas pelo professor, como, por exemplo, atividades no pátio da escola e atividades com música, incluindo a sua preferida, a fim de tornar o aluno mais sociável e participativo. Também inserir em sua prancha de comunicação

símbolos com seus centros de interesse e da sua rotina escolar. Caso ele, inicialmente, não perceba figuras, pode-se fazer uso de objetos para sua comunicação.

Finalmente, deve-se orientar os cuidadores do aluno que o auxiliam na escola a respeito do trabalho a ser realizado e verificar se realmente há necessidade do encaminhamento do aluno para avaliação da psicologia e da terapia ocupacional, conforme indicado pela professora. No entanto, deve-se considerar que para que a avaliação do aluno não-falante seja mais completa e abrangente, há a necessidade da utilização de outras formas de avaliação, complementares a este protocolo e também que ela seja periódica, a fim de verificar resultados e traçar novas etapas no programa de intervenção.

4 Considerações finais

Analisando o processo de desenvolvimento do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Ambiente Escolar é possível identificar que este difere dos demais instrumentos já descritos pelo fato de: 1) avaliar o aluno sob a percepção do professor; 2) avaliar dentro de um contexto acadêmico, visando a colaborar com os conteúdos escolares; 3) permitir que o professor detalhe a habilidade investigada, informando o grau de dificuldade do aluno e o nível de ajuda de que ele precisa e 4) relatar todos os procedimentos utilizados durante seu processo de desenvolvimento.

O fato de utilizar o protocolo como roteiro de entrevista permite que seja possível coletar informações importantes como a percepção, a concepção, idéias e opiniões do professor a respeito do aluno, pois a realização da entrevista permite que o entrevistador consiga estas informações, até mesmo pelos esclarecimentos de dúvidas, pela motivação, os quais nem sempre um questionário pode investigar.

A avaliação sob perspectiva do professor é fundamental, pois por meio dela podemos identificar além das habilidades e necessidades do aluno, segundo este professor, as próprias limitações que este professor tem para trabalhar com o aluno, a falta de conhecimento a respeito de alguns conceitos, inclusive de comunicação alternativa e o trabalho realizado por ele. Também é muito importante, durante uma avaliação, que se obtenha o ponto de vista de vários profissionais e pessoas que convivam com o aluno não-falante, como, por exemplo, os pais, para que se tenha uma visão global do aluno, de suas reais necessidades e habilidades em diferentes contextos, uma vez que cada profissional ou familiar pode contribuir de diferentes formas na avaliação.

De acordo com a análise do desenvolvimento do protocolo também é possível constatar que a melhor maneira para aplicação do protocolo aos professores é a realização de uma entrevista, de acordo com o propósito inicial desta pesquisa, pois analisando as terceira e quarta etapas verificou-se que, apesar de o protocolo ainda necessitar de reformulações, a quarta etapa não apresentou itens em branco e obteve um número menor de dúvidas. Também foi verificada na Demonstração do Protocolo que suas respostas poderiam ser melhores detalhadas e esclarecidas se fosse realizada uma entrevista com o professor.

Para aperfeiçoá-lo ainda mais necessitam ser realizadas algumas mudanças, além das já descritas nas etapas do desenvolvimento do protocolo, tais como:

1. Definição de critérios na *Seção Principal* para as opções de respostas dos terceiro e quarto blocos de colunas, referentes ao grau de dificuldade (*Muita, Pouca e Nenhuma*) e ao nível de ajuda (*Não, Sim, mas parcial e Sim, total*);
2. Inserção de uma tarja na *Seção Principal*, no local onde o entrevistado não precise responder;
3. Mudar o formato da *Seção Principal*, a fim de que fique mais claro ao entrevistado, unindo a segunda coluna e o terceiro bloco de coluna, como, por exemplo: *Sim, com muita dificuldade; Sim, com pouca dificuldade, Sim, sem nenhuma dificuldade, Não e Não sei*;
4. Inserção na segunda coluna da *Seção Principal*, a opção *Não se aplica* em alguns itens para que as alternativas sejam exclusivas e exaustivas;
5. Divisão do protocolo em três partes distintas para serem usadas dependendo do que o entrevistador necessite avaliar como: parte de identificação, parte das habilidades comunicativas e parte das outras habilidades circunstanciais.

Após estas mudanças, deve ser realizada uma nova aplicação do protocolo e análise para verificar se as mudanças adequaram o protocolo e se ele precisa de novos ajustes. É bom lembrar que o protocolo foi elaborado para avaliar alunos não-falantes que não possuam transtornos invasivos do desenvolvimento, deficiência mental severa e profunda e deficiências múltiplas.

A *Seção Principal* também poderia ser transformada em uma escala, após realização da terceira sugestão de mudança, excluindo os blocos de coluna referente ao nível de ajuda e atribuindo a seguinte pontuação: 0 para *Não e Não sei*, 1 para *Sim, com muita dificuldade*, 2 para *Sim, com pouca dificuldade*, e 3 para *Sim, sem nenhuma dificuldade*.

Por fim, vale ressaltar que o Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-falantes em Ambiente Escolar não é um instrumento único e avalia as habilidades comunicativas, sob a ótica do professor, com o propósito de

complementar uma avaliação global do aluno, visando às perspectivas de vários profissionais e familiares do aluno. Também tem o propósito de auxiliar profissionais a colaborar com professores e orientá-los na elaboração de recursos alternativos de comunicação dentro do contexto que a escola apresenta.

Referências

- ANDRADE, C. R. F. et al. **ABFW**: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. São Paulo: Pró- Fono, 2000.
- BAYLEY, N. **Manual for the Bayley scales of infant development**. San Antonio: The Psychological Corporation, 1993.
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992.
- BLOOMBERG, K.; WEST, D. The triple C: checklist of communication competencies. In: In: NINTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 9, 2000, Washington, D.C. **Anais...**Washington: ISAAC. CD-ROM
- BLOOMBERG, K.; WEST, D.; IACONO, T. Validity of the triple C: ckecklist of communicative competencies. In: ELEVENTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 2004, Natal. **Anais...**Natal: ISSAC. CD-ROM.
- BOGOSSIAN, M. A.; SANTOS, M. J. **Teste illnois de habilidades psicolingüísticas**. Rio de Janeiro: Empsi- Empr. Psicologia, 1977.
- BOLTON, S.; DASHIELL, S. **INCH**: interaction checklist for augmentative communication. Wauconda: Don Johnston Developmental Equipament Inc., 1984.
- BRAZ, H. A.; PELLICCIOTTI, T. H. F. **Exame de linguagem TIPITI**. São Paulo: MNJ, 1981.
- BRUNO, M. M. G. **Adaptação do protocolo de avaliação funcional do desenvolvimento**. São Paulo: Loyola, 1992.
- BULTÓ, C. R. Comunicação e acesso ao currículo escolar para alunos que utilizam sistemas aumentativos. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Orgs). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**- princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 121-134.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPPOVILLA, A. G. S. Desenvolvimento lingüístico na criança de dois aos seis anos: Tradução e standardização do peabody pictures vocabulary test de Dun & Dun, e language development survey de Rescorla. **Ciência Cognitiva**: teoria, pesquisa e aplicação, v.1, n.1, p. 353-380, 1997.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Instrumentos para avaliar problemas subjacentes a dificuldades de alfabetização: discriminação fonêmica, velocidade de processamento, memória de trabalho fonológica e processamento auditivo central. In: MARQUEZINE, M. C.;

ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs). **Avaliação em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003a. p. 1-37.

CARR, E. G. Language acquisition in developmentally disable children. **Annals of Child Development**, v. 2, p.49-76, 1985.

CARVALHAES, M. A. B. L.; CORRÊA, C. R. H. Identificação de dificuldades no início do aleitamento materno mediante aplicação de protocolo. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro v.79, n.1, p. 13-20, 2003.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação-** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 298-314.

COLL, C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação-** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 281-297.

COPLAN, J. **The early language Milestone Scale**. Austin: Pro-Ed, 1993.

CRANACH, M. V.; MÄCHLER, E.; STEINER, V. The organization of goal-directed action: a research report. In: GINSBURG, G. P.; BRENNER, M.; CRANACH, M. V. (Orgs). **Discovery strategies in the psychology of action**. London: Academic Pres, 1985. p. 19-61.

DE PAULA, R.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de não-falantes em situação escolar. In: VI SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA. 6, 2005, Marília. **Anais...Marília**. CD-ROM.

DECOSTE, D. C. Augmentative and alternative communication assessment strategies: motor access and visual considerations. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs). **Handbook of augmentative and alternative communication**. London: Singular, 1997. p. 243-282.

DELAGRACIA, J. D. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de não-falantes em situação familiar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. (pesquisa em andamento).

DEL PRETTE, A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Orgs). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 505-519. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/nucleo2005/index.php>>. Acesso em: 11 set. 2006.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. (Org). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000. p. 35-45.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. S. Implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 199-220, 2004.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; SAMESHIMA, F. S. Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs). **Avaliação em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.129-140.

DERENZI, E.; VIGNOLO, L. **The token test**: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain*, v. 85, p. 665-678, 1962.

DONKER, M. W.; JONKER, V.; VERSCHUUR, E. Consensus on dutch protocol for communication issues in mental retardation. In: NINTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 9, 2000, Washington, D.C. **Anais...**Washington: ISAAC. CD-ROM.

ENGELMANN, A. **Comportamento verbal e relato verbal**. *Psicologia*, v.11, p.1-6, 1985.

FELL, A.; LYNN, E.; MORRISON, K. **Non-oral communication assessment**. Ann Arbor: Alternatives to Speech, 1984.

FERNANDES, A. S. **Protocolo de avaliação para indicação de sistemas suplementares ou alternativos de comunicação para crianças portadores de paralisia cerebral**. 1999. 81f. Tese (Doutorado em Reabilitação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, C. K. B.; SCHERMAMN, L. Interação mãe-criança e problemas de comportamento infantil em crianças com hipotireoidismo congênito. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v.14, n.1, p. 487-495, 2001.

GLENNEN, S. L. Augmentative and alternative communication assessment strategies. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs). **Handbook of augmentative and alternative communication**. London: Singular, 1997. p. 149-192.

GRAY, S. Aac in the educational setting. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs). **Handbook of augmentative and alternative communication**. London: Singular, 1997. p. 547 – 597.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: Lab. PAM; IBAPP, 1999. p. 231-258.

HENDERSEN, J. Get ready for ABC's with AAC- a preschool AAC checklist. In: BIENNIAL ISAAC CONFERENCE, SEMINAR AND SYMPOSIUM. 5, 1992, Philadelphia. **Anais...**Philadelphia: ISAAC. CD-ROM.

HUER, M. **The nonspeech test**. Wauconda: Don Johnston Developmental Equipment Inc., 1983.

JACKSON, L. B. Assessing the communicative competence of persons with multiple impairments. In: FIFTH BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 5, 1988, Anaheim. **Anais...**Anaheim: ISAAC. CD-ROM.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão-** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

KIERNAM, C.; RIED, B. **Escala de comunicação pré-verbal (ECPV)**, Manual. Tradução provisória. [S.l.]: DSOIP, 1988.

LAHEY, M. **Language disorders and language development**. London: Collier Macmillan Publishers, 1998.

LAMÔNICA, D. A. C. **Diagnóstico fonoaudiológico: reconhecimento semântico e reconhecimento de frases acusticamente distorcidas (PSI) em paralíticos cerebrais**. 2000. 258f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana-Fonoaudiologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

LAMÔNICA, D. A. C.; ALVARENGA, K. F.; FERREIRA, G. C. Síndrome de Rett: processo de avaliação fonoaudiológica. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs). **Avaliação em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 167-173.

LEE, K. et al. Selectin access systems for persons with physical disabilities. In: FIFTH BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 5, 1988, Anaheim. **Anais...**Anaheim: ISAAC. CD-ROM.

LIGHT, J.; McNAUGHTON, D.; PARNES, P. A communication assessment protocol for nonspeaking severely and profoundly developmentally handicapped adults and their facilitadores. In: FOURTH BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 4, 1986, Cardiff. **Anais...**Cardiff: ISAAC. CD-ROM.

LIMA, M. C. M. P. et al. Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 106-112, 2004.

LLOYD, L. L.; FULLER, D. R.; ARVIDSON, H. H. Introduction in AAC. In: LLOYD, L. L.; FULLER, D. R.; ARVIDSON, H. H. (Orgs). **Augmentative and alternative communication: a handbook of principles and practices**. Massachusetts: Ally and Bacon, 1997. p. 1-15.

LLOYD, L. L.; QUIST, R. W.; WINDSOR, J. A proposed augmentative and alternative communication model. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 6, n.3, p. 172-183, 1990.

LOCKE, P. A.; MIRENDA, P. Roles and responsibilities of special education teacher serving on teams delivering AAC services. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 8, n. 3, p. 200-214, 1992.

LYTTON, R.; SAINTSING, T.; PEISCHL, A Comprehensive Augmentative Communication Evaluation Checklist. In: NINTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 9, 2000, Washington. **Anais...** Washington: ISAAC. CD-ROM.

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

MANZINI, E. J. Avaliação educacional do aluno com necessidades especiais: enfocando o deficiente físico. In: OMOTE, S. (Org). **Boletim do COE**. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000. p. 91-105.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: [S.l.], 2003. p. 11-25.

MILIKIN, C. C. Symbol systems and vocabulary selection strategies. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs). **Handbook of augmentative and alternative communication**. London: Singular, 1997. p. 97-148.

MULVIHILL, B. A.; SHEARER, D.; VAN HORN, M. L. Training experience and child care providers' perceptions of inclusion. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 17, p. 197-215, 2002.

NUNES, L. R. O. P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L. R. O. P. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 15- 47.

OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. In: CARRARA, K. (Org). **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001. p. 159-161.

PELOSI, M. B. A. A comunicação alternativa ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro. In: NUNES, L. R. O. P. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003a. p. 63-75.

PELOSI, M. B. A. A comunicação alternativa escrita. In: NUNES, L. R. O. P. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003b. p. 203-216.

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor/Fapesp, 1988. p. 1-12.

RAACK, C. **MICS**. Mother/infant communication screening. The manual. Schaumburg, Illinois: Communication Skill Builders, 1989.

RADELL, U. Augmentative and alternative communication strategies: seating and positioning. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs). **Handbook of augmentative and alternative communication**. London: Singular, 1997. p. 193-241.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Desenvolvendo perguntas para pesquisa. In: REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 56-75.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação não-verbal**: a gestualidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 26-36.

RESCORLA, L. The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 54, p. 587-599, 1989.

SELIGMAN-WINE, J. et al. A model for conducting AAC assessments within pre-school educational environments. In: NINTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 9, 2000, Washington. **Anais...**Washington: ISAAC. CD-ROM.

SILVA, A. P. **Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SMITH, M. A.; RINDAK, D. L. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**- um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.110-128.

SORO-CAMATS, E. La escuela y los alumnos con discapacidad motriz. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v.22, p. 22-23, 1994.

SORO-CAMATS, E. O processo de avaliar e tomar decisões. In:ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Orgs). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**- princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 63-75.

SOTO, G. Special education teacher attitudes toward AAC: preliminary survey. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 13, n. 3, p.186- 197, 1997.

SOUZA, V. L. V.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização da comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. In: NUNES, L. R. O. P. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 77-92.

SWEENEY, L. A. A protocol for assessment of early manual communication skills. In: FOURTH BIENNIAL INTERNATIONAL ISAAC CONFERENCE ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION. 4, 1990, Stolckholm. **Anais...Stolckholm: ISAAC. CD-ROM.**

VANDERHEINDEN, G. C.; LLOYD, L. Communication systems and their components. In: BLACKSTONE, S. (Org). **Augmentative communication: an introduction.** Rockville: American Speech Language Hearing Association, 1986. p. 49-161.

von TETZCHENER, S. **Augmentative and alternative communication: assessment and intervention- a functional approach.** Theoretical aspects. Departament of Psychology, University of Oslo, Norway, 1997.

von TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

von TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa.** Portugal: Porto Editora, 2000. p. 93-119.

WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M. **Communication symbolic behavior scales.** (CSBS). [S.l.]:The Riverside Publishing Company, 1990.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **Protocolo de observação comportamental.** São José dos Campos: Pulso, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Segunda versão do protocolo
IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Idade atual:

Nome do pai:

Idade:

Nome da mãe:

Idade:

Endereço do aluno:

Tipo de ensino que o aluno frequenta?

O aluno tem alguém que o auxilie na escola? Quem?

Nome da professora:

Você tem curso de graduação? Em quê?

Você tem curso de capacitação? Qual?

Você tem curso de especialização? Em quê?

Você tem pós-graduação? Em quê?

Personalidade do aluno:

Como é seu aluno?	Muito	Regular	Pouco
Alegre			
Irritado			
Humor incostante			
Nervoso			
Chorão			
Atento			
Interessado			
Força de Vontade			
Comunicativo			
Participativo			
Brincalhão			

ROTINA:

Conte como é a rotina em sala de aula. Em qual local o aluno posiciona-se em sala de aula?

CENTROS DE INTERESSE DO ALUNO:

-Brinquedo favorito:

-Música favorita:

-Programa de TV favorito:

-Comida favorita:

-Amigo favorito:

-Passeio favorito:

-Matéria favorita:

-Livro favorito:

-Revista favorita:

PROFISSIONAIS

1-Que tipo de atendimento seu aluno faz?

<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Médico. Especialidade _____	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Psicologia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Outros. Qual(is)? _____	

2-Há algum atendimento que o aluno não faz e que você ache necessário?

<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia
<input type="checkbox"/>	Médico. Especialidade _____
<input type="checkbox"/>	Psicologia
<input type="checkbox"/>	Outros. Especifique _____

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					QUAL NÍVEL DE AJUDA QUE SEU ALUNO PRECISA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
1) O aluno utiliza fala para se comunicar?											Que tipo de ajuda necessita para falar?
2) O aluno utiliza vocalizações?											Quais vocalizações?
3) Ele utiliza palavras?											Quais palavras?
4) Ele utiliza frases?											Quais frases?
5) O aluno utiliza gesto para se comunicar?											Que tipo de ajuda ele precisa?
6) O aluno faz solicitações?											Como faz solicitações?
7) O aluno indica rejeições?											Como indica rejeições?
8) O aluno faz perguntas em sala de aula sobre matéria dada?											Como faz a pergunta?
9) O aluno se comunica com você?											Como se comunica?
10) O aluno apresenta comportamentos inadequados como choro ou morder para se comunicar?											Apresenta outros comportamentos?
11) O aluno se comunica com os colegas da escola?											Como se comunica?
12) O aluno se comunica com os funcionários?											

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					SEU ALUNO PRECISA DE AJUDA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
13) O aluno utiliza sobancelha para se comunicar?											
14) O aluno utiliza piscar de olhos para se comunicar?											
15) O aluno utiliza o olhar em direção para se comunicar?											
16) O aluno utiliza a língua para se comunicar ou apontar?											
17) O aluno necessita segurar algo na boca (como ponteira) para se comunicar?											
18) Você consegue entender o que seu aluno quer dizer?											Você precisa de ajuda para entendê-lo. Você observa algum comportamento caso o aluno não seja compreendido, como birra ou choro?
19) O aluno compreende o que você diz a ele?											Que tipo de ajuda?
20) O aluno entende gestos?											Quais?

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					SEU ALUNO PRECISA DE AJUDA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
21) O aluno utiliza computador para se comunicar?											Utiliza algum software específico?
22) O aluno utiliza alguma prancha para se comunicar?											Ela é acoplada ao mobiliário?
23) O aluno utiliza alguma pasta para se comunicar?											Ela é acoplada ao mobiliário?
24) O aluno aponta figuras?											Como ele aponta as figuras?
25) O aluno faz escaneamento?											Como faz o escaneamento?
26) Você se relaciona com aluno deficiente?											Como?
27) Você se relaciona com outros alunos da sala?											Quais procedimentos para relacionar com o grupo da sala?
28) Os outros alunos se relacionam com o aluno deficiente?											Como eles se relacionam?
29) O aluno consegue folhear livros ou caderno?											Que tipo de ajuda?
30) O aluno consegue segurar pequenos objetos como o lápis?											Que tipo de ajuda?

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					SEU ALUNO PRECISA DE AJUDA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
31) O aluno consegue utilizar borracha?											Que tipo de ajuda?
32) O aluno consegue fazer suas tarefas?											Como ele faz? Quem o auxilia?
33) O aluno consegue ir ao banheiro?											Quem o auxilia?
34) O aluno consegue segurar um copo?											O copo é adaptado?
35) O aluno consegue beber água?											
36) O aluno consegue comer sozinho?											Quem o auxilia? Ele engasga?
37) O aluno consegue utilizar suas mãos?											Ele utiliza próteses ou órteses nas mãos?
38) O aluno consegue utilizar seus braços?											
39) O aluno consegue utilizar suas pernas?											
40) O aluno consegue utilizar seus pés?											
41) O aluno tem controle de cabeça?											
42) O aluno se locomove sozinho pela escola?											A escola tem independência como rampas, barras?

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					SEU ALUNO PRECISA DE AJUDA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
43) O aluno consegue acompanhar as tarefas dadas em sala de aula?											Quais tipos de ajuda? Quem o auxilia?
44) Você tem dificuldade para trabalhar com o aluno deficiente?											Você necessita de ajuda? Você faz adaptações no currículo? Quais? Você faz adaptações de recursos e estratégias? Quem a auxilia?
45) O aluno reconhece objetos?											Quais tipos de objetos?
46) O aluno consegue fazer identificação frente a três objetos?											Que tipo de ajuda?
47) O aluno consegue discriminar de 4 a 6 objetos?											Quais objetos?
48) O aluno consegue discriminar de 6 a 9 objetos?											Quais objetos?
49) O aluno reconhece fotos?											Quais fotos?
50) O aluno reconhece pessoas?											Quais pessoas?

PERGUNTAS	GRAU DE DIFICULDADE					SEU ALUNO PRECISA DE AJUDA?					OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	
51) O aluno consegue discriminar figuras branco e pretas?											Quais figuras?
52) O aluno consegue discriminar figuras coloridas?											Quais figuras?
53) O aluno utiliza cadeira adaptada?											Qual cadeira?
54) O aluno necessita de encosto para cabeça no seu mobiliário?											
55) O aluno tem dificuldade para posicionar-se na cadeira?											Ele utiliza algum tipo de faixa ou cinto?
56) O aluno tem dificuldades para posicionar-se sentado?											Ele utiliza algum apoio? Que tipo?
57) O aluno tem dificuldade para apoiar seus pés?											Ele utiliza algum apoio? Que tipo?
58) O aluno utiliza mesa adaptada?											

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Unesp, Marília, intitulada DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM ALUNOS NÃO FALANTES EM SITUAÇÃO ESCOLAR e gostaríamos que participasse da mesma, cujo objetivo é o de identificar as habilidades comunicativas de crianças e jovens não falantes em situação escolar.

Participar desta pesquisa é uma opção, podendo desistir em qualquer momento.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A sua participação será a de preencher o formulário em anexo. Informamos que os dados poderão ser divulgados para fins científicos, como revistas e congressos. Porém serão garantidos o sigilo de sua pessoa e aluno.

Eu, _____
portador do RG _____ autorizo minha participação na pesquisa intitulada DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM ALUNOS NÃO FALANTES EM SITUAÇÃO ESCOLAR a ser realizada na Unesp, Marília, SP. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (14) 3402-1366 falar com Raquel de Paula.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Eduardo José Manzini Depto de Educação Especial

Mestranda Curso de Educação: Raquel de Paula.

Autorizo,

Data: ___/___/___

(Assinatura do responsável pelo preenchimento)

APÊNDICE C - Terceira versão do protocolo

PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Identificação

Nome do Profissional: _____ Idade: _____

Nome da mãe ou pai: _____ Idade: _____

Quem preencheu este formulário: () professor () fonoaudiólogo () assistente social () Psicólogo () TO () Físio

Outro: Qual profissional? _____

Nome do aluno : _____

Data de nascimento: ___/___/_____ Idade atual: _____ sexo: feminino () masculino ()

Escola (s) que frequenta: _____

Deficiência: _____

Endereço da Escola:

Rua/ Avenida: _____ número: _____

Complemento (bloco, apto, etc.): _____

Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Telefone para contato () _____

Cursos

Capacitação () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Capacitação () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Especialização () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Mestrado () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Doutorado () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Estados Subjetivos

Como é o seu aluno?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Feliz					
Irritado					
Humor inconstante					
Nervoso					
Chorão					
Atento					
Interessado					
Força de vontade					
Comunicativo					
Participativo					
Brincalhão					

Centros de interesse

O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer: _____

Local da escola preferido: _____

Os passeios preferidos do seu aluno (a) são: _____

Os alimentos favoritos do seu aluno (a) são: _____

As pessoas preferidas do seu aluno (a) são: _____

Os brinquedos favoritos são: _____

Os programas de TV favoritos são: _____

As músicas preferidas são: _____

Seus livros preferidos são: _____

Suas revistas preferidas são: _____

Outras preferências do seu aluno (a) são: _____

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega na escola até quando volta para casa.

Profissionais

Que tipo de atendimento seu aluno (a) faz?

- Terapia Ocupacional. Profissional: _____ Onde: _____
- Fisioterapia Profissional: _____ Onde: _____
- Fonoaudiologia Profissional: _____ Onde: _____
- Psicologia Profissional: _____ Onde: _____
- Médico Especialidade: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Há algum atendimento que seu aluno (a) não faz e que você acha necessário?

- Terapia Ocupacional
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Psicologia
- Médico Especialidade: _____
- Outro Qual: _____

Cuidadores: Existe alguma pessoa que auxilia, na escola, nos cuidados com o seu aluno (a)?

Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Atendente					
Coordenador pedagógico					
Inspetor de alunos					
Merendeira					
Mãe / Pai					
Irmã/ Irmão					
Avó/ Avô					
Tia / Tio					
Outros:					

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

Habilidades de Comunicação 1) Seu aluno (a) entende sua fala?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda ele (a) necessita?
2) Seu aluno entende gestos?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda ele (a) necessita?
3) Seu aluno entende as outras pessoas da escola?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais pessoas ?
4) Seu aluno (a) utiliza a fala para se comunicar?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Se ele (a) necessita de ajuda, o que você faz?
5) Seu aluno (a) consegue dar continuidade a um diálogo?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Você precisa de ajuda para entendê-lo? Que tipo de ajuda você precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
6) Seu aluno (a) fala algumas palavras?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais palavras ele (a) fala? Em quais lugares ou quando ele (a) emite tais palavras? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?
7) Ele (a) fala/emite algumas sentenças?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Geralmente, quais são as sentenças mais freqüentes que são entendidas?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
8) Usa gestos?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	<p>Que tipo de gestos?</p> <p>Quando utiliza gestos?</p> <p>Com quem utiliza gestos?</p> <p>Quem o ensinou a utilizar gestos?</p>
9) Usa expressões faciais	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	<p>Que tipo de expressões?</p> <p>O que significam estas expressões?</p>

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
10) Faz solicitações ou pedidos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como faz solicitações ou pedidos?
11) Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como indica rejeição? Quando indica tais rejeições?
12) Apresenta comportamentos como morder para se comunicar	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	É possível entender o que ele (a) quer?
13) Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita?
14) Utiliza a sobancelha para se comunicar	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em quais situações?
15) Olha em direção a alguma coisa quando quer se comunicar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
16) Aponta algo com a língua quando quer se comunicar?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	De que tipo de ajuda precisa?
17) Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
18) Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	De que tipo de ajuda precisa?
19) Usa computador na escola?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	O computador tem adaptações? Quais? Necessita de ajuda?
20) Usa pranchas ou tabuleiros com figuras para se comunicar	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	De qual tipo é a prancha? Necessita de ajuda?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

Outras habilidades	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
21) Faz scaneamento ou varredura de figuras ou fotos?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
22) Folheia livros e revistas?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
23) Segura objetos pequenos, como lápis e caneta?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
24) Usa o vaso sanitário sozinho?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
25) Faz refeições sozinho?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
26) Tem dificuldade para deglutir?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
27) Engasga ?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
28) Consegue segurar régua, borracha?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
29) Consegue segurar lápis?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
30) Usa as mãos para segurar objetos?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
31) Seu aluno usa os pés para alguma atividade?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
32) Resolve o conteúdo do dever de casa?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
Discriminação visual 33) Discrimina entre 2 a 3 figuras?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
34) Discrimina entre 4 a 6 figuras?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
35) Discrimina entre 6 a 9 figuras?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
36) Reconhece as letras do alfabeto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa??
37) Reconhece fotos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
38) Reconhece pessoas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
39) Reconhece objetos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
40) Percebe figuras em preto e branco?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
41) Percebe figuras coloridas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
42) Percebe figuras ou símbolos pequenos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
43) Percebe figuras ou símbolos grandes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
44) Necessita que as figuras sejam colocadas longe umas das outras?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que tipo de ajuda precisa?
Parceiros de comunicação	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quais?
45) Comunica-se com o os demais alunos?									Quais são os assuntos preferidos

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
46) Comunica-se com coordenador?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa?
47) Comunica-se com diretor?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa?
48) Comunica-se com os outros profissionais?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais profissionais? Quais são as atividades? Que tipo de ajuda precisa?
49) Realiza alguma atividade quando esta com os amigos?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais atividades? Necessita de ajuda?
Atividades na sala ou na escola 50) Ajuda em algum serviço na escola?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Em quais serviços ele (a) ajuda? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
51) Ajuda dentro da sala de aula?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Com que frequência? Quais atividades? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?
Mobiliário /locomoção 52) Necessita de cadeira adaptada	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Qual cadeira?
53) Necessita de cadeira com encosto para cabeça?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como é esse encosto?
54) Necessita de mesa adaptada?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo mesa
55) Necessita de cinto ou faixa para se posicionar na cadeira?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como a faixa ou cinto é colocado?
56) Necessita de apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Onde coloca a almofada?
57) Necessita de apoio para os pés?	() Sim () Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Como é apoio?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
58) Muda de posição de uma cadeira para outra?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa? Qual tipo de cadeira? De rodas?
59) Muda da posição deitada para sentada?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
60) Muda da posição sentada para posição em pé?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
61) Locomove-se sozinho?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
62) Usa cadeira de rodas?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
63) Usa andador?	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

APÊNDICE D - Resultados das entrevistas realizadas com a professora.

Estados subjetivos da personalidade	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Alegre		R1 R2			
Irritado			R1		R2
Humor inconstante			R1 R2		
Nervoso					R1 R2
Chorão				R1	R2
Atento				R1 R2	
Interessado			R1 R2		
Força de vontade				R1 R2	
Comunicativo			R1 R2		
Participativo		R1	R2		
Brincalhão	R2	R1			

Quadro 20 - Respostas à Seção Estados Subjetivos.

Legenda: R1: resposta da primeira entrevista; R2: resposta da segunda entrevista.

Centros de interesse	Primeira entrevista	Segunda entrevista
Atividades	Brincar na areia	Brincar no parque
Local	Tanque de areia	parque
Passeio	clube	Não sabe
Alimento	Macarrão com salsicha	todos
Pessoa	Professora, amigos, funcionários	professora
Brinquedo	Jogos de encaixe, peneira	Não sabe
Programa de Tv	Programas da tv cultura	Programas da tv cultura
Música	Poeira, músicas da tv cultura	Não tem
Livro/Revista	Não tem	Não tem preferência para livros, e gosta da revista Recreio
Outros	-	Brincar na areia

Quadro 21- Respostas à Seção Centros de Interesse.

	Primeira entrevista	Segunda entrevista
Rotina	<p>Chegada: quadra, bebedouro, banheiro</p> <p>Sala de aula</p> <p>Higiene para o lanche</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene bucal</p> <p>Atividades fora da sala: quiosque, quadra, gramado, caramanchão</p> <p>Tanque de areia</p>	<p>Chegada: quadra</p> <p>Sala de aula</p> <p>Higiene</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene bucal</p> <p>Atividades fora de sala: areia, brinquedo, quiosque, quadra</p> <p>Entrega de tarefas, bilhetes</p>

Quadro 22 - Respostas à Rotina.

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

Habilidades de Comunicação 1) Seu aluno (a) entende sua fala?	(R1 R2) Sim () Não () Não sei	()	(R2)	(R1)	(R1)	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda ele (a) necessita? R2-Professora repete várias vezes para ele poder entender
2) Seu aluno entende gestos?	() Sim (R2) Não (R1) Não sei	(R2)	()	()	()	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda ele (a) necessita? R2-Pessoas repetem várias vezes os gestos
3) Seu aluno entende as outras pessoas da escola?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	(R2)	(R1)	(R1R2)	()	()	()	Quais pessoas ? R1R2-Qualquer pessoa
4) Seu aluno (a) utiliza a fala para se comunicar?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Se ele (a) necessita de ajuda, o que você faz?
5) Seu aluno (a) consegue dar continuidade a um diálogo?	(R1) Sim (R2) Não () Não sei	()	(R1R2) 2) médi a	()	()	(R1R2)	()	()	Você precisa de ajuda para entendê-lo? R1-Sim. Prof. Pede para voltar o assunto R2-Ele inclui assuntos diferentes na conversa Que tipo de ajuda você precisa?

Legenda: R1-Resultados da primeira entrevista; R2-Resultados da segunda entrevista

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
6) Seu aluno (a) fala algumas palavras?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2) 2)	()	()	()	Quais palavras ele (a) fala? R1R2- Ele não tem dificuldade Em quais lugares ou quando ele (a) emite tais palavras? Que tipo de ajuda ele (a) precisa?
7) Ele (a) fala/emite algumas sentenças?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2) 2)	()	()	()	Geralmente, quais são as sentenças mais freqüentes que são entendidas?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

8) Usa gestos?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de gestos? Quando utiliza gestos? Com quem utiliza gestos? Quem o ensinou a utilizar gestos?
9) Usa expressões faciais	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	(R1)	(R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de expressões? R2-Sorriso , medo O que significam estas expressões? R1- Medo, tristeza, alegria R2- Sorriso significa presença

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
10) Faz solicitações ou pedidos?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Como faz solicitações ou pedidos? R1-Ele pede verbalmente:Ex: “Eu quero fazer xixi” R2- Por meio da fala, agora utiliza o “eu”
11) Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Como indica rejeição? R1-Expressão facial, afasta com a mão e choro R2- Ele fala: “Tá enchendo o saco”, “Pára com isso” Quando indica tais rejeições? R1- Quando tem medo ou não gosta R2- Quando quer sair da brincadeira ou que as pessoas saíam de perto dele
12) Apresenta comportamentos como morder para se comunicar	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	É possível entender o que ele (a) quer?
13) Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	R1R2)	()	()	()	Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita?
14) Utiliza a sobrancelha para se comunicar	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Em quais situações?
15) Olha em direção a alguma coisa quando quer se comunicar?	(R1) Sim (R2) Não () Não sei	()	(R1)	R2)	(R1R2)	()	()	()	De que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

16) Aponta algo com a língua quando quer se comunicar?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	De que tipo de ajuda precisa?
17) Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
18) Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	De que tipo de ajuda precisa?
19) Usa computador na escola?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	O computador tem adaptações? Quais? Necessita de ajuda? R1R2 Não tem computador
20) Usa pranchas ou tabuleiros com figuras para se comunicar	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	(R1R2)	De qual tipo é a prancha? Necessita de ajuda?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

Outras habilidades	(R2) Sim (R1) Não () Não sei	()	(R2)	()	()	(R2)	()	(R1)	Que tipo de ajuda precisa? R2- Professora pergunte para ele
21) Faz scanear ou varredura de figuras ou fotos?	(R2) Sim (R1) Não () Não sei	()	(R2)	()	()	(R2)	()	(R1)	Que tipo de ajuda precisa?
22) Folheia livros e revistas?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
23) Segura objetos pequenos, como lápis e caneta?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	(R1) média	(R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
24) Usa o vaso sanitário sozinho?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	(R1R2)	()	()	()	()	(R1R2)	()	Que tipo de ajuda precisa? R1R2- Ajuda total, pessoa tem que levá-lo ao banheiro
25) Faz refeições sozinho?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
26) Tem dificuldade para deglutir?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2-Tritura os alimentos com a língua
27) Engasga ?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

28) Consegue segurar régua, borracha?	(R1) Sim () Não () Não sei R2-Não usa	()	()	(R1)	(R1)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R1- Usa borracha para brincar
29) Consegue segurar lápis?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
30) Usa as mãos para segurar objetos?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
31) Seu aluno usa os pés para alguma atividade?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
32) Resolve o conteúdo do dever de casa? R1-Não leva para casa	() Sim (R2) Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	(R2)	Que tipo de ajuda precisa? R2- Pais não participam muito
Discriminação visual 33) Discrimina entre 2 a 3 figuras?	(R2) Sim () Não () Não sei R1-não tem interesse	()	(R2)	()	()	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Repetir várias vezes (falta de interesse)
34) Discrimina entre 4 a 6 figuras? R1-não tem interesse	(R2) Sim () Não () Não sei	()	(R2)	()	()	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Repetir várias vezes (falta de interesse)
35) Discrimina entre 6 a 9 figuras? R1-não tem interesse	(R2) Sim () Não () Não sei	()	(R2)	()	()	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Repetir várias vezes (falta de interesse)

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

36) Reconhece as letras do alfabeto?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	(R1R2)	()	()	()	()	()	(R1R2)	Que tipo de ajuda precisa??
37) Reconhece fotos?	() Sim (R2) Não (R1) Não sei	(R2)	()	()	()	()	()	(R2)	Que tipo de ajuda precisa?
38) Reconhece pessoas?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
39) Reconhece objetos?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
40) Percebe figuras em preto e branco?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	(R1R2)	()	()	()	()	()	(R1R2)	Que tipo de ajuda precisa?
41) Percebe figuras coloridas?	(R2) Sim () Não (R1) Não sei	()	()	(R2)	()	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Repita várias vezes
42) Percebe figuras ou símbolos pequenos?	() Sim (R2) Não (R1) Não sei	(R2)	()	()	()	()	()	(R2)	Que tipo de ajuda precisa?
43) Percebe figuras ou símbolos grandes?	(R2) Sim () Não (R1) Não sei	()	()	(R2)	(R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
44) Necessita que as figuras sejam colocadas longe umas das outras?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
Parceiros de comunicação 45) Comunica-se com o os demais alunos?	(R2) Sim () Não () Não sei R1- às vezes	()	()	(R1R2)	(R2)	(R1)	()	()	Quais? R1-Prof. pede para ele conversar com os amigos Quais são os assuntos preferidos R2- Prof. não sabe Ps. Amigos precisam iniciar conversa

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	
46) Comunica-se com coordenador? Não tem na escola	() Sim () Não () Não sei	()	()	()	()	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa?
47) Comunica-se com diretor?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Quais são os assuntos preferidos? R1- não tem Que tipo de ajuda ele precisa? R1- Ele responde não inicia diálogo
48) Comunica-se com os outros profissionais?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1E2)	()	()	()	Quais profissionais? R1R2- merendeira, servente Quais são as atividades? R1R2- brincar, lanche Que tipo de ajuda precisa?
49) Realiza alguma atividade quando esta com os amigos?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Quais atividades? R1- brincar no tanque de areia, com forminhas R2- brincar na areia (fora da sala) Necessita de ajuda? R1R2- Não
Atividades na sala ou na escola 50) Ajuda em algum serviço na escola?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1R2)	()	()	()	Em quais serviços ele (a) ajuda? Ps. R1- Ele ajuda a guardar brinquedos como as outras crianças Que tipo de ajuda ele (a) precisa?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

51) Ajuda dentro da sala de aula?	(R1) Sim (R2) Não () Não sei	()	()	(R1R1)	(R1R2)	()	()	()	Com que frequência? Quais atividades? R1- Ajuda a guardar brinquedos como as outras crianças Que tipo de ajuda ele (a) precisa?
Mobiliário /locomção 52) Necessita de cadeira adaptada	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Qual cadeira?
53) Necessita de cadeira com encosto para cabeça?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como é esse encosto?
54) Necessita de mesa adaptada?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo mesa
55) Necessita de cinto ou faixa para se posicionar na cadeira?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Como a faixa ou cinto é colocado?
56) Necessita de apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Onde coloca a almofada?
57) Necessita de apoio para os pés?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não pré-encher	Não preencher	Não preencher	Não preencher	Que tipo de ajuda precisa? Como é apoio?

Itens para avaliação	S - sim N - não NS - não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial.	Sim, total.	Não sei	

58) Muda de posição de uma cadeira para outra?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	(R2)	(R1)	()	(R1)	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Prof. ajude segurando o andador Qual tipo de cadeira? De rodas?
59) Muda da posição deitada para sentada?	(R2) Sim () Não (R1) Não sei	()	(R2)	()	(R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
60) Muda da posição sentada para posição em pé?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	(R1R2)	()	()	(R1R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R1-Ele apóia no andador, quando está no chão a professora ajuda, ou apóia em algum objeto R2- Prof. segura o andador e o aluno se apóia nele
61) Locomove-se sozinho?	(R2) Sim (R1) Não () Não sei	(R1R2)	()	()	()	()	(R1R2)	()	Que tipo de ajuda precisa? R2-Precisa do andador
62) Usa cadeira de rodas?	() Sim (R1R2) Não () Não sei	(R1R2)	()	()	(R1R2)	()	()	()	Que tipo de ajuda precisa?
63) Usa andador?	(R1R2) Sim () Não () Não sei	()	()	(R1R2)	(R1)	(R2)	()	()	Que tipo de ajuda precisa? R2- Prof. pegue na sua mão quando está na areia

Legenda: R1-Resultados da primeira entrevista
R2-Resultados da segunda entrevista

ANEXOS

ANEXO A - Primeira versão do protocolo (elaborada no aprimoramento)

IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Idade atual:

Nome do pai:

Idade:

Nome da mãe:

Idade:

Endereço do aluno:

Tipo de ensino que o aluno frequenta?

O aluno tem alguém que o auxilie na escola? Quem?

Nome da professora:

Você tem curso de graduação? Em quê?

Você tem curso de capacitação? Qual?

Você tem curso de especialização? Em quê?

Você tem pós-graduação? Em quê?

Personalidade do aluno:

Como é seu aluno?	Muito	Regular	Pouco
Alegre			
Irritado			
Humor incostante			
Nervoso			
Chorão			
Atento			
Interessado			
Força de Vontade			
Comunicativo			
Participativo			
Brincalhão			

ROTINA:

Conte como é a rotina em sala de aula. Em qual local o aluno posiciona-se em sala de aula?

CENTROS DE INTERESSE DO ALUNO:

-Brinquedo favorito:

-Música favorita:

-Programa de TV favorito:

-Comida favorita:

-Amigo favorito:

-Passeio favorito:

-Matéria favorita:

-Livro favorito:

-Revista favorita:

PROFISSIONAIS

1-Que tipo de atendimento seu aluno faz?

<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Médico. Especialidade _____	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Psicologia	Profissional: _____
<input type="checkbox"/>	Outros. Qual(is)? _____	

2-Há algum atendimento que o aluno não faz e que você ache necessário?

<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional
<input type="checkbox"/>	Fisioterapia
<input type="checkbox"/>	Fonoaudiologia
<input type="checkbox"/>	Médico. Especialidade _____
<input type="checkbox"/>	Psicologia
<input type="checkbox"/>	Outros. Especifique _____

AÇÃO VERBAL	GRAU DE DIFICULDADE					NÍVEL DE AJUDA					SUGESTÕES PARA PERGUNTAS	OBSERVAÇÃO
	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei	Muita	Pouca	Sem	Não realiza	Não sei		
COMUNICAÇÃO 1-Identificar as diferentes formas de expressão do aluno											O aluno utiliza fala para se comunicar? Ele precisa de ajuda? O aluno utiliza vocalizações? Quais?	
											Ele utiliza palavras? Quais?	
											Ele utiliza frases? Quais?	
											O aluno utiliza gesto para se comunicar? Ele precisa de ajuda? Que tipo de ajuda?	
2- Identificar se o aluno tem intenção comunicativa											O aluno faz solicitações? Ele necessita de ajuda? Como faz solicitações?	
											O aluno indica rejeições? Ele necessita de ajuda? Como indica rejeições?	

											O aluno faz perguntas em sala de aula sobre matéria dada? Ele necessita de ajuda? Como faz a pergunta?	
											O aluno se comunica com você? Ele necessita de ajuda? O aluno apresenta comportamentos inadequados como choro ou morder para se comunicar?	
											O aluno se comunica com os colegas da escola? Ele necessita de ajuda? Como se comunica?	
											O aluno se comunica com os funcionários da escola? Ele necessita de ajuda? Como se comunica?	
											O aluno utiliza sobancelha para se comunicar?	
											O aluno utiliza piscar de olhos para se comunicar?	
											O aluno utiliza o	

											olhar em direção para se comunicar?	
											O aluno utiliza a língua para se comunicar ou apontar?	
											O aluno necessita segurar algo na boca (como ponteira) para se comunicar?	
3-Identificar se o professor entende as diferentes formas de expressão											Você consegue entender o que seu aluno quer dizer? Você precisa de ajuda para entendê-lo? Quais tipos de ajuda? Você observa algum comportamento caso o aluno não seja compreendido, como birra ou choro?	
4-Identificar se o aluno tem compreensão verbal											O aluno compreende o que você diz a ele? Ele precisa de ajuda? Que tipo de ajuda? Ele entende gestos? Quais	

5- Identificar se o aluno utiliza recursos da Comunicação Alternativa										O aluno utiliza computador para se comunicar? Ele necessita de ajuda? Utiliza algum software específico?	
										O aluno utiliza alguma prancha para se comunicar? Ele necessita de ajuda? Ela é acoplada ao mobiliário?	
										O aluno utiliza alguma pasta para se comunicar? Ele necessita de ajuda? Ela é acoplada ao mobiliário?	
										O aluno aponta figuras? Ele necessita de ajuda? Como ele aponta as figuras?	
										O aluno faz escaneamento? Ele necessita de ajuda? Como faz o escaneamento?	
RELACIONAMENTO INTERAÇÃO										Você se relaciona com aluno deficiente? Você precisa de ajuda?	
1-Identificar se o											

professor se relaciona com o aluno deficiente											Qual?	
2- Identificar se o professor se relaciona com outros alunos											Você se relaciona com outros alunos da sala? Você precisa de ajuda? Quais procedimentos para relacionar com o grupo da sala?	
3- Identificar se os alunos conseguem relacionar com aluno deficiente											Os outros alunos se relacionam com o aluno deficiente? Eles precisam de ajuda? Como eles se relacionam?	
4- Identificar se os alunos têm dificuldade para reagir diante a deficiência do aluno											Como os alunos reagem diante a deficiência do aluno? Eles necessitam de ajuda?	
INDEPENDÊNCIA												
1- Identificar se o aluno tem independência para realizar as atividades em sala de aula											O aluno consegue folhear livros ou caderno? Ele necessita de ajuda? Qual	
											O aluno consegue segurar pequenos objetos como o lápis? Ele necessita de ajuda? Qual	

											O aluno consegue utilizar borracha? Ele necessita de ajuda? Qual?	
											O aluno consegue fazer suas tarefas? Ele necessita de ajuda? Como ele faz? Quem o auxilia?	
2- Identificar se o aluno consegue realizar outras atividades na escola											O aluno consegue ir ao banheiro? Ele necessita de ajuda? Quem o auxilia?	
											O aluno consegue segurar um copo? Ele necessita de ajuda? O copo é adaptado?	
											O aluno consegue beber água? Ele necessita de ajuda?	
											O aluno consegue comer sozinho? Ele necessita de ajuda? Quem o auxilia? Ele engasga?	
											O aluno consegue utilizar suas mãos?	
											O aluno consegue utilizar seus braços?	

											O aluno consegue utilizar suas pernas?	
											O aluno consegue utilizar seus pés?	
											O aluno tem controle de cabeça?	
											O aluno se locomove sozinho pela escola? Ele necessita de ajuda? A escola tem independência como rampas, barras?	
<p>APRENDIZAGEM</p> <p>1-Identificar se o aluno consegue acompanhar o currículo pedagógico</p>											O aluno consegue acompanhar as tarefas dadas em sala de aula? Ele necessita de ajuda? Quais tipos de ajuda? Quem o auxilia?	
<p>2- Identificar se o professor tem dificuldade para desenvolver o currículo com o aluno deficiente</p>											Você tem dificuldade para trabalhar com o aluno deficiente? Você necessita de ajuda? Você faz adaptações no currículo? Quais? Você faz adaptações de recursos e estratégias? Quem a auxilia?	

3- Identificar se o aluno acompanha a rotina das atividades do planejamento											(Você tem rotina de atividades semanais? Quais) O aluno acompanha a rotina de atividades? Ele necessita de ajuda? Quais? Você precisa adaptar?	
<p>DISCRIMINAÇÃO VISUAL</p> <p>1- Identificar se o aluno consegue reconhecer e discriminar objetos</p>											O aluno reconhece objetos? Ele necessita de ajuda? Qual tipo?	
											O aluno consegue fazer identificação frente a três objetos? Ele necessita de ajuda?Quais?	
											O aluno consegue discriminar de 4 a 6 objetos? Ele necessita de ajuda?Quais?	
											O aluno consegue discriminar de 6 a 9 objetos? Ele necessita de ajuda?Quais?	
											O aluno reconhece fotos? Ele necessita de ajuda? Quais?	

											O aluno reconhece pessoas? Ele necessita de ajuda? Quais?	
											O aluno consegue discriminar figuras branco e pretas? Ele necessita de ajuda? Quais?	
											O aluno consegue discriminar figuras coloridas? Ele necessita de ajuda? Quais?	
MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS 1- Identificar se o aluno faz uso ou necessita de algum mobiliário ou equipamento											O aluno utiliza cadeira adaptada?	
											O aluno necessita de encosta para cabeça no seu mobiliário?	
											O aluno tem dificuldade para posicionar-se na cadeira? Ele utiliza algum tipo de faixa ou cinto?	
											O aluno tem	

											dificuldades para posicionar-se sentado? Ele precisa de ajuda? Ele utiliza algum apoio? Que tipo?	
											O aluno tem dificuldade para apoiar seus pés? Ele utiliza algum apoio? Que tipo?	
											O aluno utiliza próteses ou órteses nas mãos?	
											O aluno utiliza óculos?	
											O aluno utiliza mesa adaptada?	
											O aluno necessita sentar-se a frente para melhorar sua aprendizagem? Qual local do aluno?	