

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PATRICIA ZUTIÃO

**PROGRAMA “VIDA NA COMUNIDADE” PARA FAMILIARES DE
JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

São Carlos
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PATRICIA ZUTIÃO

**PROGRAMA “VIDA NA COMUNIDADE” PARA FAMILIARES DE
JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Especial,
para obtenção do título de Mestre em
Educação Especial

Orientação: Profa. Dra. Maria Amelia
Almeida

São Carlos
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Z96p Zutião, Patricia
Programa "Vida na Comunidade" para familiares de
jovens com deficiência intelectual / Patricia
Zutião. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
178 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Atividades de Vida na
Comunidade. 3. Programa educacional. 4. Família. 5.
Jovens com deficiência intelectual. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia Zutião, realizada em 25/02/2016:

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar

Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli
UFSCar

Profa. Dra. Regina Keiko Kato Miura
UNESP

Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri
UFPR

Este trabalho é dedicado a todos os pais/familiares que acreditam no potencial e auxiliam na aprendizagem das crianças, jovens ou adultos com deficiência intelectual. Em especial, àqueles que aceitaram participar deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que por intermédio da Mãe Maria e do Divino Espírito Santo me guiou e iluminou durante esta caminhada.

À minha avó Célia, por ser meu grande exemplo de mulher, pessoa e professora. Gratidão por todas as palavras de carinho, todas as orações (oração de avó é mais forte!) e todo o apoio, afinal, me auxiliou até no agendamento das coletas. Amo você!

À minha mãe Zezé, por todo apoio durante esta caminhada e por realizar a correção gramatical e ortográfica deste texto. Gratidão por estar sempre presente.

Ao meu irmão Guilherme, o “amorzinho” da minha vida!”. Gratidão por todas as madrugadas ao meu lado, analisando os dados e dizendo “ah, isso é muito fácil!” Um dia, você verá que não são somente regras de três... Gui, se não fosse você, com certeza a caminhada teria sido mais difícil! Prometo recompensar as partidas de videogame. Gratidão por trazer leveza e alegria, com seu jeito *nerd* de ser para os meus dias. Amo você além da vida!

Ao meu irmão Rodriguinho, meu pré-adolescente irritadinho. Talvez hoje você não entenda, mas em breve, verá que computador não serve só pra jogar! Gratidão por tornar meus dias mais divertidos, mesmo com todas as brigas. Amo você, mimadinho!

Um agradecimento especial para minha orientadora Profa. Dra. Maria Amelia Almeida, minha mãe intelectual. Gratidão por todas as orientações, conselhos e todo incentivo durante esta caminhada. Gratidão por ser esse exemplo de pessoa e profissional! Admiro-te muito! Agradeço também a oportunidade que me forneceu de acompanhar, como mentora, a turma de graduação em Licenciatura em Educação Especial, que favoreceu um grande aprendizado para minha caminhada profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Iasmin, membro interno da banca de qualificação e externo da banca de defesa. Gratidão não só pelas contribuições para escrita e finalização deste trabalho, mas também por estar presente sempre! Gratidão por aguentar todos os surtos, os momentos de angústia, desespero e medo, e também por compartilhar os momentos de conquistas, alegrias,

mudanças e comemorações. Gratidão pelos ensinamentos, conselhos, orientações, puxões de orelha, por todas as palavras amigas, enfim, por tudo o que passamos juntas. Você foi peça fundamental nesta caminhada! Amora, que venham mais conquistas e que sempre estejamos juntas! Amo infinito e além!

À Profa. Dra. Regina, membro externo da banca de qualificação e defesa. Gratidão pela leitura minuciosa e pelas contribuições que forneceram subsídios à finalização deste trabalho.

À Profa. Dra. Lídia, membro interno da banca de defesa. Gratidão por todos os ensinamentos e conhecimentos compartilhados ao longo da disciplina de Ensino do Indivíduo Especial, que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão pela disponibilidade e contribuições.

Aos participantes desta pesquisa (pais/familiares e jovens), pela disponibilidade e por acreditarem que os procedimentos seriam possíveis. Gratidão por todas as experiências e contribuições que compartilhamos.

Às minhas amigas, juntas desde a graduação e agora no mestrado, Keisy, Fabi e Ana Luiza. A caminhada não foi fácil, mas juntas chegamos ao final! Gratidão por todo companheirismo e amizade. Em especial, à minha amiga Keisy, por todas as madrugadas que passamos juntas escrevendo nossas dissertações.

À Alessandra, que realizou a fidedignidade de 25% das filmagens de cada participante deste trabalho, que aos poucos nos conhecemos e nos tornamos amigas. Gratidão, por mesmo em um momento difícil, largar tudo para finalizar a análise dos vídeos. Gratidão por aceitar esse desafio e cumprir com tamanha excelência. Este trabalho terminou, mas que venham outros e que a amizade continue sempre! Obrigada pela torcida e por todas as palavras de incentivo.

Às minhas amigas Vana, Gabi, Marina, Carla e Carol, que nem o tempo nem a distância nos separam. Gratidão pela amizade e todo apoio.

Às minhas amigas Jana e Thais, que presenciaram muitos momentos nesta caminhada. Gratidão pela força, pelos conselhos e por todas as palavras de carinho. Aproveito para

agradecer a Bia (filha da Thais), por entender que nem sempre a Tia Paty podia brincar e também, por tornar meus dias em São Carlos mais divertidos!

Às amigas que conquistei no mestrado Kayala e Melina. Gratidão pela amizade e por todas as discussões e compartilhamento de angústias, ideias e experiências.

À equipe da EMEF Profa. Noraide Mariano, à diretora Tânia e à vice-diretora Cláudia e a todos os professores e funcionários. Gratidão por todo apoio e torcida, pelas orientações e auxílios neste meu início de carreira.

Aos “Tops do Noraide”, em especial, Amanda, Sula, Lili, Meire, Carina, Tati, Claudia e Régis! Compartilhamos muitos momentos, as alegrias, as tristezas, as mudanças e as conquistas nos âmbitos profissional e pessoal. Gratidão por todas as palavras de força, carinho e apoio. Meus dias não teriam graça sem vocês e todos os vídeos, mensagens, fotos e áudios no “zap zap”. Gratidão por essa amizade! E, uma vez Top, pra sempre Top.

Ao grupo de pesquisa, Clayton, Sonia, Betania, Naidson, Keila, Valeria, Viviane, Renata, Fabiana, Andrea e Iasmin. Foram muitas discussões, compartilhamos experiências, angústias e conquistas. Gratidão por todo companheirismo e pelas contribuições para finalização deste trabalho.

A todos os professores do PPGEEs, pelos conhecimentos, orientações e discussões que proporcionaram. Gratidão, vocês foram fundamentais em minha formação.

Aos funcionários do PPGEEs, em especial, a Eliane e a Deborah, por não medirem esforços para me auxiliar durante estes dois anos.

Enfim, todos vocês, de alguma forma, se fizeram importantes nesta caminhada. Cada um de vocês, juntamente com cada situação, cada ensinamento, cada palavra, ficarão guardados na memória. Gratidão por estarem juntos comigo na realização deste sonho!

ZUTIÃO, P. Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual. 179 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade” para pais/familiares com a finalidade de favorecer a independência em atividades de vida na comunidade de jovens com Deficiência Intelectual. Participaram do estudo quatro jovens com deficiência intelectual na faixa etária de 19 a 29 anos, que formaram díades com seus respectivos familiares. A pesquisa ocorreu em duas cidades do interior paulista em locais da comunidade próximos à residência dos jovens. Com as díades 1 e 3 foi trabalhada a atividade “fazer compras” e com as díades 2 e 4 a atividade “deslocar-se na comunidade”. Utilizou-se o delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos para verificar os efeitos da implementação do programa e demonstrar a validade interna, o controle experimental e a manipulação das variáveis do estudo. Introduziu-se a variável independente em diferentes momentos para os participantes e analisou-se os efeitos na variável dependente antes, durante e após a implementação do programa. Atividades teóricas e práticas de intervenção foram trabalhadas no “Programa Vida na Comunidade”. Nas sessões teóricas foi utilizado um material instrucional para auxiliar os pais/familiares durante as sessões e também na ausência da pesquisadora. As sessões práticas foram gravadas e analisadas por meio do protocolo de observação. Os resultados demonstraram que, ao iniciar a implementação do programa, os pais/familiares passaram a emitir mais respostas adequadas, o que favoreceu a aprendizagem dos jovens com deficiência intelectual e aumentou a porcentagem de independência na realização das atividades. Esses resultados foram mantidos ao longo do tempo em todas as díades e generalizados para outros contextos nas díades 1, 2 e 4, visto que a díade 3 não realizou as sessões de generalização devido à não disponibilidade da mãe. O bom desempenho alcançado pelos participantes pode ter sido possível devido à mudança de contingências ambientais proporcionadas a partir da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Ressalta-se que o ensino de uma atividade para cada um dos jovens proporcionou a aprendizagem de diversas habilidades que podem ser generalizadas a outras atividades funcionais. O presente estudo apresenta contribuições sobre a aplicação de um programa para auxiliar pais/familiares no ensino de jovens com deficiência intelectual, principalmente com relação ao ensino de atividades adaptativas na área de “Vida Comunitária”, favorecendo a inclusão e participação na sociedade e a melhora na qualidade de vida.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Especial. Atividades de Vida na Comunidade. Programa Educacional. Família. Jovens com Deficiência Intelectual. Currículo Funcional Natural.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the effectiveness of the "Community Life Program" for parents/family in order to promote independence in life activities in the community for young people with Intellectual Disabilities. Participants were four young people with intellectual disabilities aged 19-29 years who formed dyads with their family member. The research took place in two cities in São Paulo State, Brazil, in community places near the residence of these young people. With dyads 1 and 3 it was worked shopping activities and with the dyads 2 and 4 it was worked activities related to moving around community. It was employed the intermittent multiple baseline design across subjects to verify the effects of program implementation and to demonstrate the validity of experimental control and manipulation of the study variables. The independent variable was introduced at different moments for participants. The dependent variable was analyzed before, during and after the implementation of the program. The "Community Life Program" was employed based in theoretical and practical intervention sessions. In the theoretical sessions it was used instructional material to assist parents/family members during the sessions and also in the absence of the researcher. The practice sessions were recorded and analyzed by the observation protocol. The results showed that, when the intervention was started with the implementation of the program, parents/family started demonstrating more appropriate responses, which favored the learning of young people with intellectual disabilities, which increased the percentage of independence in performing the activities. These results were maintained over time in all dyads and generalized to other contexts in dyads 1, 2 and 4. The dyad 3 did not perform generalization sessions due to non-availability of the mother. The good performance achieved by the participants may have been possible due to changing environmental contingencies provided from the implementation of the "Community Life in the program." It is noteworthy that teaching the activity for each of the young people provided learning in various skills that generalized to other functional activities. This study presents contributions on the implementation of a program to assist parents / family in education of young people with intellectual disabilities, especially with regard to the teaching of adaptive activities in the "Community Life" to promote the inclusion and participation in society and improve quality of life.

KEYWORDS: Special Education. Life activities in the Community. Educational program. Family. Young people with Intellectual Disabilities. Natural Functional Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Duração do Programa Vida na Comunidade.....	63
Figura 2. Lista de Compras.....	66
Figura 3. Mapa de Orientação Hipotético	66
Figura 4. Desenho Ilustrativo do Delineamento de Linha de Base Múltipla Intermitente entre Sujeitos utilizado neste estudo.....	82
Figura 5. Porcentagem de Independência das Díades participantes e níveis de ajuda que a pesquisadora utilizou para ensino dos procedimentos aos pais/familiares.....	98
Figura 6. Porcentagem dos Níveis de Ajuda utilizados para o ensino das atividades aos participantes.....	105
Figura 7. Ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas das Díades participantes.....	109

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1. Quantidade e Tempo Médio em Minutos das Sessões Realizadas	80
Tabela 2. Concordância Interobservadores	88
Tabela 3. Resultado dos Jovens 1 e 3 na subescala Atividades de Vida Comunitária da Escala de Intensidade de Apoios – SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade.....	120
Tabela 4. Resultado dos Jovens 2 e 4 na subescala Atividades de Vida Comunitária da Escala de Intensidade de Apoios – SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade.....	122
Tabela 5. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 1	162
Tabela 6. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 2.....	163
Tabela 7. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 2.....	164
Tabela 8. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 4.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Domínios do Funcionamento Adaptativo.....	23
Quadro 2. Operacionalização das Atividades de Vida na Comunidade	37
Quadro 3. Descrição da Díade 1	53
Quadro 4. Descrição da Díade 2.....	54
Quadro 5. Descrição Díade 3.....	54
Quadro 6. Descrição da Díade 4.....	55
Quadro 7. Classificação do Município e do Bairro das Díades Participantes	55
Quadro 8. Contingências Ambientais.....	57
Quadro 9. Etapas do Programa Vida na Comunidade	62
Quadro 10. Apresentação do Roteiro para o Ensino das Atividades Trabalhadas	65
Quadro 11. Apresentação das Sessões Teóricas.....	68
Quadro 12. Apresentação das Respostas Adequadas e Inadequadas dos Familiares	72
Quadro 13. Apresentação das Respostas Adequadas e Inadequadas dos Jovens com Deficiência Intelectual.....	72
Quadro 14. Operacionalização dos Níveis de Ajuda utilizados pela Pesquisadora para Ensino dos Procedimentos aos Pais/Familiares.....	73
Quadro 15. Operacionalização dos Níveis de Ajuda utilizados pelos Pais/Familiares para Ensino das Condutas aos Jovens com DI	74
Quadro 16. Atividades Trabalhadas no "Programa Vida na Comunidade" para desenvolver os Domínios do Funcionamento Adaptativo de acordo com AAIDD (2010) e do DSM V (APA, 2014).....	76
Quadro 17. Apresentação dos Instrumentos para Elaboração dos Dados, Variáveis e Formas de Análise	84
Quadro 18. Atividades das Rotinas dos pais/familiares	91
Quadro 19. Atividades das Rotinas dos Jovens com Deficiência Intelectual.....	91
Quadro 20. Dúvidas e Falas dos Pais/Familiares durante as Sessões Teóricas.....	94
Quadro 21. Habilidades dos Jovens 1 e 3 na Atividade Fazer Compras	112
Quadro 22. Habilidades dos Jovens 2 e 4 na Atividade Deslocar-se	114
Quadro 23. Operacionalização das Respostas Adequadas dos Pais/Familiares	156
Quadro 24. Operacionalização das Respostas Inadequadas dos Pais/Familiares	158
Quadro 25. Operacionalização das Respostas Adequadas dos Jovens com Deficiência Intelectual	159

Quadro 26. Operacionalização das Respostas Inadequadas dos Jovens com Deficiência

Intelectual 160

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – American Association on Developmental Disabilities

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CID-10 – Código Internacional de Doenças

CFN – Currículo Funcional Natural

D – Díade

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

F – Pais/Familiares

GEN – Generalização

INT – Intervenção

J – Jovens com Deficiência Intelectual

M – Manutenção

NA – Não Avaliado

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPGEES – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PEP-DI – Programa Educacional para Profissionais que trabalham com Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual

QI – Quociente de Inteligência

RAF – Respostas adequadas dos pais/familiares

RAJ – Respostas adequadas dos jovens com deficiência intelectual

RIF – Respostas inadequadas dos pais/familiares

RIJ – Respostas adequadas dos jovens com deficiência intelectual

SIS – Escala de Intensidade de Apoios

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	18
2. INTRODUÇÃO	21
2.1 CONCEITUAÇÃO DO JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	21
2.2 PROCEDIMENTOS DE ENSINO EMBASADOS NO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL	26
2.3 IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ATIVIDADES DE VIDA NA COMUNIDADE ..	36
2.4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO ENSINO DE ATIVIDADES FUNCIONAIS .	40
3. JUSTIFICATIVA	48
4. OBJETIVOS	50
4.1 OBJETIVO GERAL	50
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
5. MÉTODO	51
5.1 ASPECTOS ÉTICOS	51
5.2 PARTICIPANTES	51
5.2.1 Critério para seleção dos participantes	52
5.2.2 Forma de Recrutamento dos Participantes	52
5.2.3 Caracterização dos Participantes e Formação das Díades.....	52
5.3 LOCAL	55
5.3.1 Contingências ambientais	55
5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	59
5.5 INSTRUMENTOS.....	59
5.5.1 Entrevista Semiestruturada com os pais/familiares.....	59
5.5.2 Escala de Intensidade de Apoios	60
5.5.3 Questionário de Validade Social	60
5.6 PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE.....	61
5.6.1 Material Instrucional	63
5.6.2 Atividades Trabalhadas	64
5.6.3 Materiais Adaptados aos Jovens	65
5.6.4 Sobre as sessões de ensino	66
5.6.4.1 Sessões teóricas	66
5.6.4.2 Sessões práticas	69

5.6.4.2.1 Sessões práticas de intervenção	69
5.6.4.2.2 Sessões práticas de manutenção	69
5.6.4.2.3 Sessões práticas de generalização	70
5.6.5 Formas de Avaliação da Eficácia do Programa	70
5.6.5.1 Protocolo de Observação das Sessões Contínuas	70
5.6.5.2 Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual	71
5.6.5.3 Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual	75
5.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	77
5.8 PROCEDIMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE	79
5.8.1 Delineamento para Avaliação do Programa Educacional	81
5.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	83
5.10 CONCORDÂNCIA INTEROBSERVADORES	86
6. RESULTADOS	90
6.1 ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS/FAMILIARES	90
6.2 SESSÕES TEÓRICAS COM OS PAIS/FAMILIARES	92
6.3 PORCENTAGEM DE INDEPENDÊNCIA NAS ATIVIDADES ENSINADAS	97
6.4 PORCENTAGEM DE NÍVEIS DE AJUDA UTILIZADOS	102
6.5 OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DOS PAIS/FAMILIARES E DOS JOVENS	108
6.6 HABILIDADES ADAPTATIVAS ENVOLVIDAS NO ENSINO	111
6.7 RESULTADO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS - SIS	115
6.8 VALIDADE SOCIAL DO ESTUDO	124
7. DISCUSSÃO.....	126
7.1 IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DESTINADOS A PAIS/FAMILIARES DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	126
7.2 DESEMPENHO DOS PAIS/FAMILIARES NO ENSINO DE ATIVIDADES FUNCIONAIS	128
7.3 DESEMPENHO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APRENDIZAGEM DE ATIVIDADES FUNCIONAIS	130

7.4 AMBIENTES NATURAIS E ATIVIDADES FUNCIONAIS À APRENDIZAGEM DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	131
7.5 IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENSINO	132
7.6 APRENDIZAGEM DE HABILIDADES QUE PODEM SER GENERALIZADAS ..	133
7.7 FACILIDADES, DIFICULDADES E SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS .	135
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	143
ANEXOS	166

1. APRESENTAÇÃO

Desde muito cedo tive contato com pessoas com deficiência por meio de amigos, familiares, vizinhos e conhecidos. Sou a terceira geração que segue a carreira de professora em minha família e devido a isso, sempre tive contato com escolas e alunos da rede regular e de instituições especializadas. Minha angústia era de como eu poderia contribuir para a melhoria dos procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem para esses alunos com deficiência.

Graduei-me na Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Durante a licenciatura, tive a oportunidade de conhecer o público-alvo da Educação Especial, por meio de disciplinas específicas para cada tipo de deficiência. Na disciplina “Procedimentos em Educação Especial: Deficiência Intelectual”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Amelia Almeida, que tinha como finalidade estudar aspectos gerais da deficiência intelectual, suas causas, procedimentos de ensino e formas de intervenção, entre outros aspectos, me interessei por essa população e, em especial, por jovens e adultos.

Realizei quatro estágios com alunos com deficiência intelectual: dois deles na educação infantil (ZUTIÃO, 2012a; ZUTIÃO, 2013a); um no ensino fundamental – ciclo I (ZUTIÃO, 2012b), os três em escolas regulares; e um em uma sala de jovens e adultos de uma instituição especializada (ZUTIÃO, 2013b). Em todos os estágios, juntamente com a professora regente, tive a oportunidade de realizar intervenções e utilizar o Currículo Funcional Natural, para ensinar atividades como: conhecimento corporal, fazer compras, utilização do dinheiro, comunicação e habilidades acadêmicas.

Ainda na graduação, numa disciplina ministrada pela Profa. Dra. Daniela Ribeiro, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, novamente o Currículo Funcional Natural, seus procedimentos, estratégias e formas de ensino/aprendizagem, chamaram minha atenção e me instigaram a pesquisar e sistematizar dados sobre o tema. A graduação também me oportunizou conhecer o Centro Ann Sullivan de Ribeirão Preto e conversar com a diretora, professora e médica psiquiatra Dra. Margherita Midea Cuccovia (Mestre em Educação Especial pela UFSCar), o que favoreceu a observação da prática da implementação de procedimentos de ensino embasados no Currículo Funcional Natural e sua adequação para a realidade brasileira.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado como “Utilização do Currículo Funcional Natural visando Independência de Jovens e Adultos com Deficiência

Intelectual” (ZUTIÃO, 2013c), teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa elaborado a partir do Currículo Funcional Natural para um adulto com deficiência intelectual. Tive como orientadora a Profa. Maria Amelia Almeida e, como co-orientadora a Profa. Iasmin Zanchi Boueri. O estudo foi realizado em uma instituição especializada e na implementação do programa foram ensinadas as atividades: preparo da receita, lista de mercadorias, fazer compras e uso do dinheiro. Também foram realizadas sessões teóricas e práticas, buscando instrumentalizar a professora para que ela continuasse utilizando os procedimentos de ensino na realização das atividades propostas no programa do estudo e em outros contextos, com o aluno-alvo da pesquisa e também com os demais alunos da sala. O delineamento de linha de base múltipla intermitente entre atividades foi utilizado para verificar a eficácia do programa. A experiência da utilização desse currículo demonstrou aprendizagens promissoras e os resultados apresentaram a eficácia dos procedimentos de ensino aplicados, pois com as mudanças nas contingências, principalmente com relação ao fornecimento de oportunidades, o aluno apresentou a aprendizagem dos comportamentos e a realização com maior independência das atividades.

A realização do TCC resultou em estudos sobre análise do comportamento aplicada, Currículo Funcional Natural e o uso de metodologia científica para sistematização de dados com delineamentos experimentais. Além disso, fomentaram-se diretrizes para proposição de investigações para a replicação da pesquisa, de forma a melhorar sua validade externa e fidedignidade dos resultados.

Atualmente, sou estudante de mestrado e professora efetiva em uma sala de recursos multifuncional de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, onde trabalho com nove alunos com deficiência intelectual, dois com deficiência múltipla (deficiência intelectual e física) e dois com autismo, utilizo o Currículo Funcional Natural nos procedimentos de ensino e aprendizagem e tenho obtido bons resultados.

Como pressuposto de que todas as pessoas podem aprender se lhes são oferecidas as condições necessárias para tanto e, como acredito que a família tem um papel essencial no desenvolvimento, ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, elaborei o projeto que deu origem a esta dissertação. Tenho consciência da dificuldade em modificar a rotina e dos procedimentos utilizados pelos pais/familiares com os jovens com deficiência intelectual já há muitos anos. Contudo, acredito que eles necessitam de oportunidades para conhecer novas práticas, procedimentos e, principalmente, terem uma orientação adequada para colocá-las em prática e transformarem momentos rotineiros em momentos de

aprendizagem para promoção de independência e melhoria da qualidade de vida desses jovens.

A pesquisa de dissertação relatada a seguir iniciar-se-á com a introdução, na qual trago a revisão da literatura sobre a temática, com estudos sobre deficiência intelectual, Currículo Funcional Natural, análise do comportamento aplicada, atividades de vida na comunidade e família de pessoas com deficiência intelectual. Na sequência, apresento os objetivos do estudo, cujo foco foi avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”. Posteriormente, descrevo o método utilizado, com os participantes e locais de estudo, procedimentos de coleta, implementação do programa, análise dos dados e concordância interobservadores, além da descrição minuciosa do “Programa Vida na Comunidade”. Em seguida, trago os resultados alcançados por meio do estudo e a discussão teórica. Para finalizar a dissertação, apresento as considerações finais, contendo meus apontamentos sobre a pesquisa, o entrelaçamento dos dados obtidos e sugestões de novas pesquisas.

2. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como público-alvo pais/familiares de jovens¹ com Deficiência Intelectual (DI), que participaram da implementação do “Programa Vida na Comunidade” para se trabalhar com atividades da área adaptativa “Vida Comunitária”.

A partir da temática apresentada, faz-se necessário descrever os aspectos teóricos que o presente trabalho se embasou. Para tanto, esses foram divididos em quatro capítulos, a saber: (1) Conceituação do Jovem com Deficiência Intelectual, para se conhecer melhor os participantes da pesquisa; (2) Procedimentos de ensino embasados no Currículo Funcional Natural, para retratar a fundamentação teórica do “Programa Vida na Comunidade”; (3) Importância do ensino de atividades de vida na comunidade, para descrever as atividades trabalhadas com os participantes da pesquisa e; (4) A importância da família no ensino de atividades funcionais, para demonstrar e salientar a importância dos pais/familiares no ensino de jovens com DI.

2.1 CONCEITUAÇÃO DO JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual (DI), ao longo dos anos, teve diversas definições que a relacionavam à malignidade, demandas sociais e religiosidade, e sua classificação já se realizou por meio do funcionamento intelectual em testes de Quociente de Inteligência (QI), julgamento clínico e pela mensuração de déficits no comportamento adaptativo em escalas padronizadas (ALMEIDA, 2004; SILVEIRA, 2013). Salienta-se que essas mudanças ocorriam de acordo com o pensamento social de cada época (SILVEIRA, 2013).

Publicou-se a primeira definição oficial de DI em 1908 por Tredgold, na qual, as pessoas com DI eram vistas como incapazes de desempenhar suas tarefas na sociedade e se enfatizava o sentido de incurabilidade e o *status* permanente do “retardo mental” (ALMEIDA, 2004; AAIDD, 2010).

O funcionamento intelectual esteve presente em todas as definições, contudo, o comportamento adaptativo foi incluído por Herber no ano de 1961 para substituir os termos: maturação, aprendizagem e ajustamento social (ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, 2012). A mudança do termo “retardo mental”, para “deficiência intelectual”, ocorreu com a Declaração

¹ Utilizou-se o termo “jovem” para se referir aos participantes desta pesquisa, que tinham idade entre 19 e 29 anos, com base no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) que define o uso do termo para pessoas com faixa etária entre 15 e 29 anos.

de Montreal aprovada no ano de 2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) (OMS, 2004). Em uma reunião da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), em 2006, decidiu-se que a partir de 01/01/2007, a AAMR passaria a se chamar Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), que, em 2010, incorporou o termo “Deficiência Intelectual” na 11ª Edição do Manual “Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Níveis de Suporte” (SHOGREN et al., 2010; ALMEIDA, 2012).

A definição de DI utilizada frequentemente no Brasil se embasa na perspectiva médico-clínica, a qual possui concepção organicista da deficiência e enfatiza aspectos classificatórios e tipológicos, como os presentes no Código Internacional de Doenças CID-10, publicado em 1993 (BOUERI, 2014) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM - V (APA, 2014), não mais o DSM-IV-TR (APA, 1995). As mudanças ocorridas entre os dois manuais publicados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) (1995, 2014) foram quanto ao termo utilizado para se referir a esse público, antes “retardo mental” (APA, 1995) e, a partir do último manual (APA, 2014), “deficiência intelectual”, deixando-o atualizado de acordo com o definido pela Declaração de Montreal (OMS, 2004). Quanto à forma de classificação, que, no DSM-IV-TR (APA, 1995) focava apenas no funcionamento intelectual (leve, moderada, severa e profunda), atualmente, além do funcionamento intelectual, considera também o comportamento adaptativo (APA, 2014).

Nesta pesquisa, adota-se a definição de DI da AAIDD (2010) e do DSM V (APA, 2014), por enfatizarem além do funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo, ou seja, por atentarem-se mais às necessidades de suporte e apoio do indivíduo do que aos níveis intelectuais da deficiência.

A AAIDD, há mais de duas décadas, enfatiza e defende a avaliação de comportamentos adaptativos para a definição da deficiência intelectual. Nesse sentido, muitos profissionais da área da Educação e da Educação Especial utilizavam as definições da AAIDD em suas práticas profissionais e pesquisas científicas. Segundo a última definição da AAIDD (2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas e deve ter início antes dos 18 anos.

O DSM-V (APA, 2014) também indica a definição do nível de comprometimento da deficiência intelectual por meio da avaliação dos comportamentos adaptativos, de forma a corroborar com a definição da AAIDD (2010). O DSM-V (APA, 2014) ainda define que

existem características essenciais para o diagnóstico da DI que se embasam em três critérios: A. déficits em funções intelectuais; B. Déficits em funções adaptativas nos domínios conceitual, social e prático, que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais e; C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. Além disso, os níveis de gravidade da DI se separam em: leve, moderada, grave e profunda, e têm como base o funcionamento adaptativo (APA, 2014).

Assim, detalhar-se-á o critério B, pois ele é o foco da avaliação do nível de comprometimento da deficiência intelectual na definição do DSM-V (APA, 2014).

Os déficits no funcionamento adaptativo, aos quais se referem o critério B, estão relacionados a quão bem uma pessoa alcança os padrões de sua comunidade e também considera a independência pessoal e a responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais similares (APA, 2014). O funcionamento adaptativo envolve os domínios conceitual, social e prático, conforme exemplo no Quadro 1.

Quadro 1. Domínios do Funcionamento Adaptativo

DOMÍNIO	HABILIDADES ENVOLVIDAS
Conceitual	Habilidades acadêmicas como: memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas, julgamento em situações novas, etc.
Social	Percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, habilidades de amizade, julgamento social, etc.
Prático	Aprendizagem e autogestão em todos os cenários da vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, etc.

Fonte: Adaptado de AAIDD (2010) e DSM-V (APA, 2014).

Deve-se destacar que o Critério B só é preenchido quando pelo menos um domínio do funcionamento adaptativo (conceitual, social e/ou prático) está prejudicado a ponto de a pessoa necessitar apoio contínuo para ter desempenho adequado em um ou mais de um contexto, isto é, casa, escola, comunidade, etc. (APA, 2014).

A DI pode ter etiologia pré-natal como síndromes genéticas (Ex: Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil, entre outras); perinatais, ou seja, durante o parto, como anóxia, encefalopatia neonatal, entre outros problemas no parto; e pós-natais, como síndromes metabólicas tóxicas, doenças convulsivas, lesão cerebral, entre outras (AAIDD, 2010; APA, 2014). Devido às características dos participantes do presente estudo, há a necessidade de descrever a Síndrome de Down e a Síndrome do X-Frágil.

A Síndrome do X-Frágil tem origem genética e está ligada ao braço longo do cromossomo X, ela é a causa hereditária mais comum de DI. Os homens são normalmente

mais afetados e possuem problemas mais severos que as mulheres. O diagnóstico dessa síndrome inicia-se na infância, quando começam a ser notadas alterações comportamentais e atrasos na aprendizagem (ANRAIN et al., 2013). Vale ressaltar que essa é a segunda causa genética de DI, superada apenas pela Síndrome de Down.

A Síndrome de Down tem também origem genética e ocorre devido à presença do cromossomo 21 adicional na célula da pessoa. É caracterizada por um grau variável no desenvolvimento intelectual e motor (MOREIRA; GUSMÃO, 2002).

A AAIDD (2010) define suporte/apoio como “recursos e estratégias que tem o objetivo de promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal com vista a melhorar o funcionamento individual²” (p. 105). São quatro níveis de apoio: intermitente, limitado, amplo e permanente. O apoio intermitente se caracteriza por ser oferecido de forma episódica, de acordo com a necessidade da pessoa e pode ser fornecido com alta ou baixa intensidade. O apoio limitado tem intensidade de apoio que se caracteriza por consistência ao longo do tempo, neste caso, o tempo é limitado, mas a natureza não é intermitente. O apoio amplo caracteriza-se por se oferecer auxílio de forma regular em mais de um ambiente e não tem tempo limitado. E por fim, o apoio permanente é constante e de alta intensidade, ocorre em ambiente natural e se considera de natureza vital (ALMEIDA, 2004; AAIDD, 2010).

O modelo teórico da DI proposto pela AAIDD (2010) aponta que o funcionamento individual é o resultado das interações de suportes em cinco dimensões, sendo elas:

- 1) Habilidades intelectuais: engloba habilidades de raciocínio, planejamento, resolução de problemas, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e por meio da experiência, etc.;
- 2) Comportamento Adaptativo: reúne habilidades conceituais, sociais e práticas nas atividades cotidianas;
- 3) Saúde: engloba a saúde física e mental e o estado de bem-estar social;
- 4) Participação: envolve a participação, engajamento, interação social e papéis sociais em atividades do cotidiano nas áreas de vida diária, trabalho, educação, lazer, espiritual e nas atividades culturais. As limitações presentes nessa dimensão podem ser visualizadas por meio de uma observação direta e devem-se considerar as oportunidades oferecidas no ambiente para a efetiva participação da pessoa;

² Tradução Livre da Pesquisadora

- 5) Contexto: descreve a inter-relação das condições de vida diária das pessoas, de forma a contemplar os fatores pessoais e ambientais.

Ao identificar os tipos de suporte/apoio existentes, antes de colocá-los em prática, deve-se realizar a avaliação para verificar a necessidade de apoio da pessoa. O processo de avaliação, planejamento e desenvolvimento desses suportes/apoios devem pressupor: identificação do que a pessoa deseja e necessita realizar; avaliação da natureza do apoio que a pessoa irá necessitar para realizar as atividades; desenvolvimento de um plano de ação para obtenção e fornecimento de suportes; início e monitoramento do plano e; avaliação dos resultados pessoais (AAIDD, 2010).

A avaliação do funcionamento adaptativo deve ser feita tanto por meio da forma clínica, quanto de medidas individualizadas, culturalmente e psicometricamente adequadas. Essas medidas podem ser empregadas com informantes, como pais, cuidadores, familiares, professores, etc. e com a pessoa com deficiência, na medida do possível (APA, 2014).

Porém, na realidade brasileira, não foram encontrados instrumentos padronizados e validados para medir o funcionamento adaptativo. Tem-se registro de um projeto, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que traduziu e adaptou a Escala de Intensidade de Apoio - SIS para a realidade brasileira e atualmente, o instrumento está em processo de validação. Essa escala tem por objetivo medir a intensidade de apoio necessário das pessoas com deficiência intelectual em habilidades adaptativas (ALMEIDA, 2013).

Salienta-se que, os objetivos da avaliação devem ser: auxiliar na identificação das necessidades e no planejamento do ensino (ANACHE, 2002; THOMPSON et al., 2004). Para o ensino de habilidades funcionais aos jovens com DI, faz-se necessário conhecer suas características pessoais, habilidades, dificuldades, estilo de aprendizagem, preferências, aversões e necessidades de apoio. Os procedimentos de ensino devem focar no desenvolvimento pleno do jovem e em suas características individuais. Também, torna-se de suma importância conhecer o meio em que ele vive, visto que há uma reciprocidade e contínua influência entre o desenvolvimento do jovem e o contexto de vida (CARDOSO, 1997).

A não realização das atividades com independência, por jovens com DI, muitas vezes ocorre devido a contingências no contexto familiar e comunitário, que dificultam e/ou não fornecem oportunidades para tal execução. Reconhece-se a importância do ensino para tornar as pessoas com DI mais independentes e autônomas, de forma que elas possam fazer suas próprias escolhas e participar de forma ativa na sociedade. Consequentemente, há a

necessidade de programas de ensino, com as adequações curriculares necessárias, de forma a respeitar as individualidades, potencialidades e dificuldades de cada pessoa (ARANTES; NAMO, 2012).

Assim, Gargiulo (2008) reconhece a importância de implementar técnicas que modifiquem as contingências ambientais e comportamentais, de forma a reduzir os comportamentos inadequados e estabelecer/ensinar comportamentos adequados, por meio do fornecimento de oportunidades de realização independente e de níveis de ajuda adequados. Para essas técnicas funcionarem de forma mais eficaz, elas devem ter como princípio o Currículo Funcional Natural, que sugere um ensino com configurações de ambiente, material e procedimentos o mais próximo possível do que se encontra no contexto do indivíduo que será ensinado.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ENSINO EMBASADOS NO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

O desenvolvimento desta pesquisa embasou-se nos princípios da análise do comportamento aplicada, a qual parte dos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical (SKINNER, 2000). Os procedimentos de ensino utilizados no “Programa Vida na Comunidade”, pautaram-se no Currículo Funcional Natural (CFN), que historicamente também se fundamenta no Behaviorismo Radical (LEBLANC, 1998).

Segundo Braga-Kenyon et al. (2002), a análise do comportamento aplicada, quando utilizada na Educação Especial, se caracteriza por uma prática científica, que se divide em quatro etapas: 1) avaliação inicial, que consiste no levantamento do repertório inicial do indivíduo, o que ele já sabe fazer, o que precisa de auxílio e o que ele não faz; 2) definição dos objetivos a serem alcançados com a implementação do programa; 3) elaboração de programas (procedimentos); 4) e avaliação contínua do progresso, para que seja possível modificar, adaptar e/ou transformar os procedimentos quando não favorecerem o resultado esperado. Os autores destacam que o processo não acaba na quarta etapa, mas que o programa implementado deve passar por mudanças, experimentações, registros e reformulações constantes, tendo como foco principal o desempenho do indivíduo (BRAGA-KENYON et al., 2002).

O CFN surgiu com um grupo de pesquisadores na Universidade do Kansas que, no início da década de setenta, discutiu e propôs um currículo para se utilizar com crianças na

faixa etária de quatro a cinco anos e desenvolvimento típico. Tal currículo tinha o objetivo de ensinar e desenvolver habilidades funcionais para as crianças atuarem na comunidade de forma mais independente, criativa e adaptada ao seu contexto, buscando assim aumentar as respostas adaptativas e, conseqüentemente, diminuir os comportamentos que as tornassem menos integradas ao meio (SUPLINO, 2005).

As doutoras Liliana Mayo e Judith Leblanc, na década de 80, levaram esse currículo para o Centro Ann Sullivan no Peru, onde, juntamente com toda equipe, modificaram-no e o adaptaram para ser utilizado com pessoas público-alvo da Educação Especial, particularmente, pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro do autismo. Destaca-se ainda que esse é um currículo que está em contínuo aperfeiçoamento (LEBLANC, 1998; SUPLINO, 2005).

As pesquisadoras dividiram em três categorias as habilidades que objetivavam alcançar por meio do CFN: 1) aquelas com utilidade básica generalizada, ou seja, habilidades que podem ser utilizadas em todos os ambientes e que são úteis na aprendizagem de outras atividades, por exemplo, seguir instruções, imitar os outros, etc.; 2) aquelas que são utilizadas em diversas atividades, mas não em todas que a pessoa realiza em seu cotidiano, por exemplo, lavar, ordenar, etc.; 3) e aquelas relacionadas a seqüências de tarefas específicas, por exemplo, comer, vestir-se, banhar-se, etc.

Ao planejar o currículo, é necessário traçar metas individuais, divididas em três categorias: independência, produtividade e felicidade, o que se deve buscar alcançar com a intervenção escolhida e implementada. Com o desenvolvimento do CFN no Centro Ann Sullivan do Peru, surgiram diversos procedimentos de ensino, os quais incluem: orientações filosóficas; ensino em ambientes naturais; ensino e aprendizagem de forma divertida para motivar a participação ativa do aprendiz e; utilização de procedimentos que demonstrem bons resultados, como fornecer tempo necessário para realização do comportamento, instruções adequadas e modelagem do comportamento desejado. Esses procedimentos também são utilizados com as famílias das pessoas público-alvo da Educação Especial, para que eles possam participar do ensino de seus filhos/familiares (LEBLANC, 1998).

Em termos gerais, é possível dizer que o CFN tem o intuito de ensinar habilidades que possam ser úteis para o aprendiz em sua realidade, de forma a ensiná-lo a realizá-las com maior independência nos diversos ambientes e ao longo do tempo (LEBLANC, 1992). Deve-se salientar que, ao se programar e implementar o ensino com procedimentos embasados no CFN, torna-se possível a aquisição de habilidades além das previstas no programa. Ou seja,

por meio do ensino de uma atividade, muitas habilidades podem ser aprendidas e generalizadas a outras atividades (WHINDOLZ, 1988).

Segundo LeBlanc (1992), os objetivos do CFN se embasam nos seguintes pressupostos: todas as pessoas são únicas e especiais; todas as pessoas têm o direito a uma educação; e cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver. Com base nesses pressupostos, os objetivos de ensino devem ser funcionais para a vida do aprendiz; os procedimentos devem ser flexíveis, de forma que possam se modificar e/ou se adaptar de acordo com o comportamento e habilidades do aprendiz; e os procedimentos devem estar centrados mais nas potencialidades do aprendiz do que em suas dificuldades.

Para se utilizar o CFN, Suplino (2005) indica que é necessário seguir alguns princípios norteadores, a saber: a) considerar a pessoa com deficiência, como centro do processo de aprendizagem, tratá-la com respeito, como qualquer outra pessoa, considerando-a como ser humano, além de sua deficiência e limitações; b) concentrar-se nas habilidades, nos comportamentos apropriados, nas potencialidades, enfim, naquilo que a pessoa faz bem; c) considerar e acreditar no potencial das pessoas com deficiência, pois todas as pessoas aprendem, mas cada uma tem a sua maneira e o seu ritmo, cabe a quem está ensinando, analisar e selecionar quais os melhores procedimentos e estratégias; d) fornecer subsídios e favorecer a participação da família no processo de aprendizagem, pois ela é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a palavra “currículo”, para Sacristán (2000), é uma prática complexa, que possui uma amplitude de definições e enfoques. Pode-se definir, segundo o autor supracitado, que o currículo é uma forma de organizar a seleção, implementação e avaliação de práticas pedagógicas que deve compreender e levar em conta a função social e cultural da escola. Contudo, o currículo não tem uma estrutura estática, seus objetivos e práticas precisam ser revistas a todo momento, de acordo com a realidade que se modifica constantemente. Pode-se dizer então, que o currículo é parte essencial para a construção da prática, para a melhoria da educação e para renovações e inovações nos espaços escolares (SACRISTÁN, 2000).

A palavra funcional enfatiza que, a atividade/habilidade que for ensinada, deve ter uma função na vida do indivíduo, preferencialmente a curto ou médio prazo. Deve-se pensar para cada indivíduo o que é funcional para ele, por meio de avaliações do meio onde vive, com quem ele convive e quais habilidades são necessárias nas circunstâncias e atividades que ele realiza, visto que o que é funcional para um pode não ser para outro.

A palavra natural refere-se aos materiais, situações, sequências de ensino, idade e conseqüências, que devem ser planejados para torná-los os mais próximos possível do real (SUPLINO, 2005). Gargiulo (2008) defende que quando a atividade é ensinada em configuração natural, ou seja, ao vivo e no ambiente que se utiliza normalmente, a aprendizagem geralmente é mais efetiva. O autor ainda indica que a chave para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é o ensino individualizado (GARGIULO, 2008).

O ensino também deve ser divertido e facilitar o processo de aprendizagem, de forma que ocasione o menor número de erros, criando mais confiança no aprendiz para ele desenvolver plenamente seu potencial (SUPLINO, 2005).

Atualmente o CFN é utilizado em alguns países como Espanha, Peru e Brasil (GIARDINETTO, 2005). Observa-se que esses procedimentos vêm sendo utilizados a cada dia com mais frequência, devido a seus resultados positivos na implementação de programas com pessoas com deficiência intelectual e autismo.

Segundo Leblanc (1998), ao se pensar, planejar e desenvolver todo e qualquer currículo para programar o ensino, deve-se levar sempre em consideração as especificidades de quem irá aprender e buscar respostas a três perguntas básicas:

- 1) O que Ensinar?
- 2) Para que Ensinar?
- 3) E como Ensinar?

LeBlanc (1992) relata que para melhorar a eficácia da aprendizagem nos programas de ensino, podem ser utilizadas as seguintes estratégias: aprender com oportunidades, em ambientes, situações e sequências naturais; fornecer reforçadores naturais a cada conduta realizada corretamente; individualizar os procedimentos de ensino, de forma a respeitar as potencialidades e dificuldades de cada indivíduo; fornecer auxílios adequados, de forma a propiciar maior independência na realização da atividade; oferecer instruções verbais simples, com tom de voz adequado e tempo para executá-las; e evitar ajudas físicas.

Braga-Kenyon et al. (2002) destaca que se deve dividir o ato de ensinar a tarefa em pequenos passos, pois o processo de aprendizagem depende das características do indivíduo e não se deve esperar que eles aprendam muito rápido ou tudo de uma só vez. Bender, Valettutti e Baglin (1998) salientam ainda que a sequência natural do ensino das habilidades só deve ser estabelecida após observações e avaliação do que é mais útil a curto ou médio prazo ao indivíduo.

Para possibilitar a criação de um currículo que seja realmente funcional e natural, torna-se necessário conhecer especificidades da pessoa que será foco do ensino e aprendizagem. Deve-se conhecer então, aspectos sobre: o meio em que está inserida; quais as pessoas que convive em seu cotidiano; suas preferências e necessidades e também as de seus familiares; além de seu repertório de atividades/habilidades, ou seja, aquilo que realiza de forma independente, aquilo que necessita de auxílio e aquilo que não realiza (LEBLANC,1992; CARDOSO, 1997; SUPLINO, 2005). Ou seja, deve-se conhecer as variáveis que determinam e mantêm o comportamento, para assim, propor alternativas de ensino e aprendizagem, para se alcançar o comportamento esperado (BRAGA-KENYON et al., 2002).

Na realidade norte-americana, geralmente, quando se fala de programas educacionais para pessoas com deficiência intelectual, o foco de ensino é nas habilidades adaptativas, como: habilidades acadêmicas funcionais; habilidades de vida comunitária; habilidades de saúde e segurança; entre outras. Esses indivíduos necessitam de programas individuais, como o CFN, que considere as necessidades atuais e futuras como objetivo de ensino (GARGIULO, 2008). Contudo, no Brasil, as habilidades adaptativas mais ensinadas são atividades ocupacionais (SILVEIRA, 2013) ou atividades de vida diária (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014). Verifica-se assim, a escassez de pesquisas voltadas ao ensino de atividades de vida na comunidade para jovens e adultos com DI.

Assim, seguindo uma ordem cronológica, serão descritos estudos que utilizaram procedimentos com base nos princípios do CFN. Na pesquisa de Zutião, Almeida e Boueri (2013), foi realizada uma busca na biblioteca digital de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, e constatou-se que, das pesquisas que utilizaram procedimentos de ensino embasados no CFN, foram encontradas cinco dissertações e nenhuma tese. Analisando os estudos encontrados, foram selecionados dois estudos (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010), para serem aqui descritos, pois demonstram similaridade de procedimentos com esta pesquisa. Contudo, em busca recente nesta mesma biblioteca, foi encontrada uma tese (BOUERI, 2014). Além destes, outros dois estudos (ZUTIÃO, 2013c; MIURA et al., 2013) foram encontrados em bases científicas e também serão aqui descritos.

A pesquisa realizada por Cuccovia (2003) teve como objetivo elaborar e implementar procedimentos de avaliação dos interesses/preferências e habilidades de Adultos com Autismo e Retardo Mental Severo, embasado no CFN, em relação à derivação de itens de

treino e monitoramento desse repertório, em termos de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação Ann Sullivan do Brasil e teve como participantes dois adultos com Autismo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, ambos com Retardo Mental Severo. Optou-se nesse estudo, por realizar uma avaliação, por meio de instrumentos padronizados e medidas não padronizadas produzidas pela pesquisadora, a fim de complementar e comparar os resultados evolutivos dos adultos.

Para analisar os dados obtidos e a eficácia do programa de ensino, foi utilizado o delineamento AB, que possui duas fases experimentais, linha de base e intervenção. Para cada participante foram levantadas as habilidades e interesses das áreas adaptativas “Vida Diária”, “Vida Prática” e “Habilidades Acadêmicas Funcionais”. A pontuação de cada participante para realizar atividades de vida diária, prática e acadêmicas funcionais, foi levantada antes da aplicação do programa em duas fases: linha de base operante (Lbo) e linha de base com auxílio (Lba). Por meio dessas avaliações, a pesquisadora pode conhecer o repertório inicial dos participantes e organizar um Currículo Funcional Individualizado, o qual foi trabalhado em grupo e em ambientes contextualizados. Foi realizada a coleta de dados durante 33 a 44 semanas e, após quatro meses, houve uma nova avaliação nos alunos. O método desenvolvido e utilizado pela pesquisadora tinha objetivo de “avaliar e quantificar os níveis de desempenho e interesses do aluno através do apoio necessário em circunstâncias reais” (CUCCOVIA, 2003).

Como resultados, a pesquisadora relata que os dois participantes apresentaram dados que associam os interesses ao desempenho na maioria das atividades. Observou-se que, no funcionamento geral final, os alunos solicitaram menos apoios do que no desempenho inicial, demonstrando uma ampliação no repertório de interesses e habilidades com relação às atividades propostas. O aprendizado também foi generalizado para as residências e mantido ao longo do tempo.

O estudo sugere que o Currículo Funcional Natural auxilia no melhor desenvolvimento de um trabalho com as pessoas com autismo e deficiência intelectual. A autora destaca a importância de, ao programar o ensino, realizar uma avaliação do repertório inicial dos participantes e, considerar o interesse e as preferências deles. Salienta também a importância de se ensinar atividades funcionais, em ambientes naturais, respeitando o ritmo, idade e individualidades.

O estudo de Boueri (2010) teve como objetivo avaliar a eficácia de um Programa Educacional com atendentes capacitadas no ambiente de trabalho, tendo por finalidade tornar

jovens com DI institucionalizados independentes em atividades instrumentais de vida diária. A pesquisa se dividiu em dois estudos, mas será dada ênfase ao estudo 2 que teve como objetivo específico avaliar os efeitos da implementação do Programa Educacional para atendentes elaborado no estudo 1.

A pesquisa se realizou em uma instituição residencial para pessoas com deficiência intelectual localizada no interior do estado de São Paulo e teve como participantes cinco jovens com DI, moradores da instituição residencial e cinco atendentes que tinham contato diário com os residentes. O estudo propôs um Programa Educacional que foi desenvolvido tendo como base as necessidades e dificuldades dos jovens, foi adaptado às contingências ambientais e teve o intuito de favorecer mudanças no comportamento dos participantes, fazendo com que as atendentes ensinassem os jovens a realizar as atividades de forma mais independente possível, fornecendo níveis de ajuda quando necessário para a aprendizagem.

O programa foi dividido em: formação teórica, que contou com uma apostila para apoio e ofereceu orientações sobre procedimentos de ensino, explicações sobre temas trabalhados, simulação de ensino das atividades, reflexões sobre as sessões práticas e definição dos próximos passos; e sessões práticas, com orientações da pesquisadora para as atendentes realizarem na prática os procedimentos de ajuda aos jovens para o ensino das atividades de despirm-se, banhar-se, enxugar-se e vestir-se.

Para analisar a eficácia da intervenção foi utilizado o delineamento de múltiplas sondagens entre sujeitos, visto que esse permite demonstrar o controle experimental. A variável independente (Programa de Ensino) foi sequencialmente introduzida em diferentes momentos entre os participantes e a variável dependente (comportamento das atendentes e dos jovens) foi medida antes, durante e após a implementação do programa.

Os resultados do estudo demonstraram que, por meio da implementação do programa educacional, foi possível modificar as contingências encontradas na instituição residencial, de forma a torná-la favorável e funcional para a aprendizagem dos comportamentos envolvidos nas atividades instrumentais diárias. Com as mudanças contingenciais, verificou-se o desenvolvimento das potencialidades e o aumento da independência dos residentes na realização das atividades propostas, pois tiveram oportunidade para tanto. O estudo traz a discussão da implementação de programas educacionais em instituições que abrigam pessoas com deficiência intelectual e salienta que, ao modificar as contingências e fornecer oportunidades, os residentes tornam-se mais independentes.

O estudo de Miura et al. (2013) teve como objetivos: (a) identificar recursos pedagógicos adaptados para auxiliar os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e dificuldade de aprendizagem em conteúdos curriculares em sala de aula do ensino fundamental e (b) realizar a análise e adequação de técnicas, métodos, recursos didáticos que favoreçam a relação ensino-aprendizagem e sócio afetivo desses professores e alunos.

Participaram desse estudo seis alunos com diferentes dificuldades/deficiências, sendo: dois com autismo, três com dificuldade de aprendizagem e um com deficiência auditiva, matriculados em salas da 1ª a 3ª série do ensino fundamental. Além deles, também foram participantes seus professores. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Realizou-se uma avaliação inicial, por meio de observações e entrevistas, e uma avaliação pedagógica para levantar as dificuldades e facilidades de cada um dos alunos participantes. Com os resultados dessa avaliação, foram elaborados e implementados recursos pedagógicos de acordo com as características de cada aluno.

Os resultados demonstraram que quando há a adaptação de recursos pedagógicos, auxílios adequados, ensino funcional e divertido, que tenha o aluno como protagonista, ele tende a aprender de forma mais eficaz. Com esse estudo, se observa a importância da avaliação e reflexão das características de cada aluno antes de desenvolver e implementar um programa de ensino. Destaca-se ainda que o Currículo Funcional Natural auxilia na construção de recursos pedagógicos e procedimentos para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Zutião (2013c) teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa educacional elaborado a partir do Currículo Funcional Natural para um jovem com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada em uma instituição especializada de um município de pequeno porte do interior de São Paulo, mais especificamente em papelaria, agropecuária e supermercados localizados na redondeza da instituição. Participaram desse estudo um jovem com DI de 22 anos (aluno alvo), sua professora e sua mãe. Deve-se destacar que além do aluno alvo, os outros treze alunos da sala, com faixa etária entre 16 e 43 anos, fizeram parte da maioria das atividades propostas pela pesquisadora. Foram selecionadas, por meio de uma avaliação inicial, quatro atividades que fizeram parte do programa de ensino proposto, a saber: preparo da receita, lista de mercadorias, fazer compras e uso do dinheiro.

A inserção das atividades (variáveis independentes) ocorreu em diferentes momentos, de acordo com o critério da pesquisa e o comportamento do jovem (variável dependente) que foi continuamente analisado antes, durante e após o programa. Houve orientação teórica, com

o auxílio de uma apostila, na qual eram discutidos temas relacionados à programação, aplicação e avaliação do ensino.

Devido a ocorrência de alguns problemas, a professora não participou de todas as sessões de intervenção prática, contudo, houve orientação prática nas sessões em que ela estava presente. Para avaliar os efeitos da implementação do programa foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla intermitente entre atividades. Para auxiliar e fornecer maior independência na realização das atividades, adaptaram-se diversos materiais como: lista de compras, panfletos de supermercado e receitas. O ensino ocorreu em ambiente natural e os níveis de ajuda foram fornecidos de acordo com a necessidade dos participantes.

Os resultados demonstraram que houve uma diminuição gradativa no número de auxílios necessários e, conseqüentemente, a porcentagem de comportamentos realizados de forma independente do aluno alvo aumentou. Destaca-se que os resultados positivos foram mantidos ao longo do tempo e generalizados a contextos similares. A pesquisadora acredita que esses avanços podem ter ocorrido devido a diversos fatores como: o oferecimento de oportunidade para que o aluno realizasse a tarefa da maneira mais independente possível; a realização do ensino de forma individualizada, com maior atenção, respeito ao ritmo, estilo de aprendizagem e as especificidades do aluno alvo; e mudança do comportamento da professora, que passou a acreditar e fornecer oportunidades para o aluno realizar as atividades com independência. O estudo traz a discussão sobre a importância de desenvolver e implementar programas de ensino em instituições filantrópicas com jovens com deficiência intelectual e destaca questões como adaptação de materiais e mudanças de contingências.

A pesquisa de Boueri (2014) teve como objetivo caracterizar as instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual, no estado de São Paulo e elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um Programa Educacional para Profissionais que trabalham com Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual (PEP-DI). A pesquisa se dividiu em dois estudos, porém será dada ênfase ao estudo 2 que teve como objetivos específicos elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa educacional, o PEP-DI; verificar os benefícios proporcionados pela aplicação do programa no ambiente institucional; analisar as mudanças comportamentais ocorridas no repertório dos profissionais e residentes com deficiência intelectual quanto a participação no programa de formação.

O estudo foi realizado em uma instituição residencial do interior do estado de São Paulo e teve como participantes três profissionais e quatro residentes com deficiência intelectual. Durante a implementação do programa, por meio da utilização de níveis de ajuda,

foram ensinadas as seguintes atividades: arrumar guarda-roupa, barbear-se e arrumar armário de papéis. Utilizou-se o delineamento de múltiplas sondagens entre sujeitos e entre comportamentos para analisar a eficácia do programa proposto.

Observou-se com os resultados que, ao modificar as contingências ambientais, os comportamentos tanto dos residentes quanto dos profissionais mudaram e passaram a ser favoráveis para o ensino e aprendizagem. O estudo traz a discussão de como está a realidade das instituições e quais mudanças precisam ser iniciadas de forma a favorecer melhores ambientes de ensino e aprendizagem, aumento da qualidade de vida e da inserção social da população com DI residentes em instituições de abrigo.

As pesquisas descritas (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010; MIURA et al., 2013; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014), em geral, demonstram que ao modificar as contingências, fornecer oportunidades, níveis de ajuda adequados e adaptar materiais, de forma a considerar as características das pessoas com DI, aumenta-se a probabilidade de aprendizagem e de realização das atividades de forma independente.

A maioria dos programas aqui citados trabalhou com o ensino de atividades de vida diária (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014) ou habilidades acadêmicas funcionais (CUCCOVIA, 2003; MIURA et al., 2013) que foram embasadas nos princípios do Currículo Funcional Natural, tendo os professores (ZUTIÃO, 2013c; MIURA et al., 2013) ou profissionais (BOUERI, 2010; BOUERI, 2014) como participantes. Notou-se também que os estudos foram realizados em instituições residenciais (BOUERI, 2010; BOUERI, 2014) ou contextos escolares (CUCCOVIA, 2003; MIURA et al., 2013; ZUTIÃO, 2013c).

Destaca-se que somente os estudos de Cuccovia (2003) e Zutião (2013c) trabalharam em seus programas de ensino com atividades da área “Vida Comunitária”. Para que as atividades dessa área sejam ensinadas, são necessários: planejamento, responsabilidade e colaboração do profissional que está ensinando, além da família e/ou da escola (CARDOSO, 1997). Ensinar seguindo os princípios do Currículo Funcional Natural é complexo, requer planejamento, adaptação de materiais, avaliação contínua e, quando necessário, mudanças de procedimentos (LEBLANC, 1992).

Além disso, ao criar programas para ensinar atividades na comunidade, algumas dificuldades são encontradas, como a falta de aceitação dos locais (mercados, padarias, agropecuárias, lojas, etc) em auxiliar na pesquisa e receber as pessoas com DI; o preconceito das pessoas da comunidade em geral; a insegurança e descrença dos pais/familiares; o

envolvimento de aprendizagem complexa ou subjetiva; e a falta de recursos ou materiais adaptados para que as pessoas com DI consigam realizar, de forma mais independente possível, a atividade ensinada. Por conta de tais dificuldades para ensinar atividades de “Vida Comunitária”, os programas de ensino, como já salientado, têm preferido as atividades de vida diária ou habilidades acadêmicas funcionais. Contudo, atividades de “Vida Comunitária” são essenciais e favoráveis para a independência e inclusão das pessoas com DI na comunidade onde vivem. Autores como Thompson et al. (2004) e Turnbull et al. (2016) apontam para a necessidade de se trabalhar atividades de vida na comunidade para favorecer efetivamente a inclusão, participação, utilização dos serviços e locais da comunidade e interação social das pessoas com DI.

2.3 IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ATIVIDADES DE VIDA NA COMUNIDADE

Em um sentido amplo, o termo “comunidade” se refere a um local em que um grupo de pessoas regidas pelas mesmas regras convive, por exemplo, uma cidade, estado ou nação. Essa terminologia pode ser definida como círculos concêntricos que aumentam a cada dia e são constituídos por vizinhos e pessoas do bairro ou região onde residem. Tem-se que a comunidade é o segundo lugar mais frequentado pelas pessoas, depois de suas casas, já que, desde que nasce, a pessoa está exposta à comunidade, utilizando os serviços, participando de atividades e socializando (CARDOSO, 1997).

Segundo Thompson et al. (2004), o foco das últimas décadas no campo dos serviços humanos é o aumento da participação da pessoa com deficiência em atividades na comunidade. Desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), até as leis mais atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), delega-se ao Estado, à família e à comunidade o dever de assegurar à pessoa com deficiência o acesso, a participação e a convivência em todos os locais da comunidade, de forma acessível e igualitária, assim como todo e qualquer cidadão.

Contudo, há um desajuste entre as habilidades das pessoas com deficiência intelectual e as características e exigências do meio que elas convivem. Para que consigam se envolver e aprender a realizar com independência as atividades na comunidade, essas pessoas necessitam de redes de apoio, ou seja, precisam do auxílio de seus pais, familiares, amigos, conhecidos ou cuidadores para desempenhar tais atividades (THOMPSON et al., 2004). Para que o ensino e aprendizagem ocorram de forma eficaz, as pessoas que formam tais redes de apoio

necessitam de formação para auxiliar as pessoas com DI. Portanto, vê-se a importância de programas de ensino para pais, familiares, cuidadores e amigos de pessoas com DI.

Na “Escala de Intensidade de Apoios – SIS” pressupõe-se que as atividades de vida na comunidade podem ser divididas em: deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte; participar em atividades de recreação e lazer na comunidade; usar serviços públicos na comunidade; visitar amigos e familiares; participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc); ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços; interagir com pessoas da comunidade; e frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc.) (THOMPSON et al., 2004).

Assim, salienta-se que esta pesquisa se embasou nas atividades da Escala SIS, especificamente, as da área de “Vida Comunitária”. O ensino dessas atividades deve ocorrer em ambientes naturais (CARDOSO, 1997; LEBLANC, 1992), por exemplo, ao ensinar a se locomover na comunidade, deve-se fazer com que o aprendiz realmente se locomova de um local para outro. Desse modo, se o objetivo de ensino for fazer compras, o ambiente deve ser um supermercado do bairro, que a pessoa frequenta em sua rotina. No Quadro 2 tem-se a operacionalização de tais atividades.

Quadro 2. Operacionalização das Atividades de Vida na Comunidade

Itens Atividade da Vida Comunitária	Que apoios o indivíduo precisa para:
1. Deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte	Desloca-se a pé para diferentes lugares na comunidade como mercearia, bancos, centros comerciais, etc.? Não confundir este item com a determinação da quantidade de apoios que uma pessoa precisa para dirigir um veículo motor. No caso de utilização de transporte, indicar o nível de apoio necessário a ser disponibilizado pelo motorista do veículo. Neste item, se aplicaria “assistência física total” aos indivíduos que precisassem de assistência física para entrar ou sair do veículo ou requerer alguém para fazer com que permanecesse no lugar.
2. Participar em atividades de recreação e lazer na comunidade	Participa em atividades comunitárias de recreação/lazer, tais como jogar boliche numa equipe, participar em uma aula de aeróbica, ou ir ao cinema?
3. Usar serviços públicos na comunidade	Completa as tarefas envolvidas em situações diárias típicas, como ir ao banco ou acessar a serviços da comunidade (Ex.: ir ao posto de saúde tomar a vacina da gripe)?
4. Visitar amigos e familiares	Acessa e interage com outros indivíduos que considere amigos ou familiares (não inclui cuidador remunerado)?
5. Participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc.)	Participa em atividades que realmente valorize, tais como participar de uma função religiosa ou ser voluntário numa organização comunitária?
6. Ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços	Vai à mercearia ou ao centro comercial, escolhe os itens que pretende comprar e faz a compra?
7. Interagir com pessoas da comunidade	Interage com elementos da comunidade tais como vizinhos, empregados de balcão, polícias e outros de forma socialmente adequada?
8. Frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc.)	Usa locais públicos como parques, correios e lojas?

Fonte: Manual da Escala SIS (THOMPSON et al., 2004).

Em levantamento realizado no *site* do *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, com os descritores “atividade de vida na comunidade”, “atividade de vida comunitária” e “vida na comunidade” não foi encontrado nenhum estudo relacionado à temática.

Destaca-se que, se o aluno demonstra dificuldades para adquirir habilidades que o permitam participar na comunidade, devem ser adaptados materiais e estratégias que os auxiliem a realizar tais atividades. Algumas possibilidades de adaptação são: listas de compras ilustradas; cadernos com figuras para comunicação; cartões modelo, com cédulas/moedas, etc. (FALVEY, 1989; ZUTIÃO, 2013c).

Turnbull et al. (2016) relatam que os alunos com deficiência intelectual frequentemente aprendem um número menor de habilidades que os colegas da mesma idade com desenvolvimento típico. Com isso, destaca-se a importância desses alunos serem expostos a procedimentos de ensino de habilidades adequadas para melhor participação, interação e inclusão na comunidade em que vivem. A metodologia “*Community - Based Instruction*”, ou seja, a “Instrução com base na comunidade³” é utilizada nos Estados Unidos da América por educadores especiais, para ensinar os alunos com deficiência intelectual que frequentam as escolas, principalmente os jovens com 18 a 21 anos de idade (TURNBULL et al., 2016).

As práticas que são embasadas nos princípios da “*Community - Based Instruction*”, que são também compartilhados na elaboração dos currículos funcionais naturais, devem incluir: serviços educacionais, serviços de transição, instruções acadêmicas e serviços que favoreçam a participação, inclusão e interação na comunidade. Tais serviços precisam incluir as melhores práticas, como: tomar como base as configurações da comunidade onde o aprendiz convive, ser adequado à idade, ensinar habilidades acadêmicas funcionais, ter a pessoa como centro do planejamento, envolver ativamente a família e oferecer oportunidades de participação ativa no planejamento e implementação de serviços para o aprendiz.

Além disso, para o ensino dos alunos com deficiência intelectual, é necessário seguir as seguintes orientações: o estabelecimento das metas e objetivos deve ser planejado com foco nos estudantes; os objetivos instrucionais devem ser embasados nas preferências, interesses e potencialidades do aprendiz; e o aluno deve participar, de forma ativa, desde o começo do desenvolvimento do trabalho (TURNBULL et al., 2016).

³ Tradução Livre da Pesquisadora

Observa-se que as atividades de vida na comunidade são oportunidades importantes para os jovens com DI, pois ao aprender as habilidades e comportamentos presentes, o mesmo terá maior independência e facilidade para participar, interagir e utilizar os serviços disponíveis na sociedade. Segundo Thompson et al. (2004), atualmente as pessoas com DI têm condições de vivenciar o mesmo contexto das pessoas que amam, como amigos e familiares e também conviver no ambiente comunitário se receberem apoio para isso.

Espera-se que essas pessoas vivam e convivam como membros integrantes da comunidade e da sociedade e quando isso não acontece, na maior parte das vezes, o insucesso é do sistema e não das pessoas com DI. Desse modo, tal posicionamento corrobora com o exposto pelo Currículo Funcional Natural anteriormente.

O ensino de atividades funcionais de vida na comunidade para pessoas com DI pode ter resultados positivos quando o controle de estímulos é realizado e há a garantia de aquisição, manutenção e generalização das habilidades aprendidas por meio de avaliação ou observações contínuas. Portanto, há a necessidade de se avaliar e conhecer o repertório inicial para posterior definição dos objetivos. Quanto à implementação dos programas de ensino, os autores destacam que eles devem ser planejados de forma funcional e natural em ambientes da comunidade onde o aprendiz convive e, para o ensino, devem ser utilizados materiais instrucionais reais (CUVO; DAVIS, 1996).

Os estudos citados (FALVEY, 1989; CUVO; DAVIS, 1996; THOMPSON et al., 2004; TURNBULL et al., 2016) demonstram a realidade americana, evidenciando um contraste com a carência de pesquisas brasileiras que desenvolvam e implementem programas de ensino de atividades funcionais de vida na comunidade. Dessa forma, verifica-se a necessidade de pesquisas, que trabalhem com essa população, promovendo oportunidades de aprendizagem das atividades de vida na comunidade. Também se fazem necessárias, pesquisas que busquem informar, ensinar e orientar pessoas que façam ou possam fazer parte da rede de apoios dos sujeitos com DI, como professores, cuidadores, profissionais e, em especial, pais/familiares, com quem eles têm maior convivência.

Nesse sentido, Glat (1996) relata a importância da família na integração/inclusão das pessoas com deficiência na comunidade, visto que, quanto mais elas participarem efetivamente da sociedade, maiores as chances de serem tratadas de forma natural e estarem integradas à constelação familiar. Acrescenta ainda que, muitas vezes, a inserção das pessoas com deficiência na comunidade/sociedade não ocorre, por conta de os profissionais subestimarem a importância da família (GLAT, 1996).

2.4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO ENSINO DE ATIVIDADES FUNCIONAIS

Tem-se a família como o primeiro universo de relações sociais que a criança experimenta assim que nasce. O ambiente familiar pode lhe proporcionar crescimento e desenvolvimento por meio das interações e relações que se desenvolvem. A criança, desde o nascimento, acompanha o desenvolvimento da família que convive, a qual tem influências constantes das transformações sociais (SILVA; DESSEN, 2001; GALVÃO, 2015).

A família é o primeiro ambiente integrador e tem papel essencial no desenvolvimento dos filhos. Os pais/familiares utilizam diversas formas de proteção como: carinho, compreensão e estimulação como forma de facilitar a integração e participação da pessoa com desenvolvimento atípico nos diversos grupos da sociedade (TULESKI et al., 2003). Glat (1996) acrescenta que a família é o fator determinante, ela pode auxiliar na realização e manutenção da inclusão na comunidade ou pode impedi-la. E também, a família realiza a socialização primária e demonstra à pessoa com deficiência quais tipos de ajustes e concessões deverá fazer para se tornar mais aceita na comunidade (GLAT, 1996).

A partir do desenvolvimento de pesquisas na área familiar, houve uma modificação em relação às famílias de pessoas com deficiência que, antes eram idealizadas por meio de uma visão estática. Ou seja, pressupunha-se que famílias com membros com algum tipo de deficiência tinham condições deficitárias presentes em todos os demais integrantes (SIGOLO; RINALDO; RANIRO, 2015). Atualmente, por meio de um enfoque dinâmico de inter-relação entre os subsistemas e contextos nos quais essas pessoas se desenvolvem, essas famílias são consideradas típicas e a deficiência é vista como uma necessidade que se some a tantas outras na organização e dinâmica familiar, advindas do meio social, econômico e/ou cultural, que podem afetar (SILVA; DESSEN, 2006; SIGOLO; RINALDO; RANIRO, 2015).

Howllerweger e Catarina (2014) destacam que, antigamente, a falta de conhecimento e de informações dos pais/familiares acerca da deficiência, com relação às necessidades, potencialidades e dificuldades de seus filhos, deixava-os deprimidos, desesperados e com sentimento de culpa, pois não sabiam o que poderia ser feito para auxiliar e/ou melhorar o desenvolvimento dos filhos com deficiência.

Contudo, muitos autores (BICALHO; LACERDA; CATAFESTA, 2008; MAIA, 2010; SILVEIRA, 2013; HOWLLERWEGER; CATARINA, 2014) apontam para a continuidade desta falta de conhecimento e relatam que os familiares, muitas vezes, não estão

preparados para ensinar as pessoas com deficiência de acordo com as suas necessidades, respeitando suas individualidades, potencialidades e dificuldades. Williams e Aiello (2001) defendem que a família deve ter papel central nos programas de intervenção precoce e que os pais devem ser empoderados, de forma a conhecerem seus direitos, os recursos, materiais e habilidades para que consigam ensinar seus filhos com deficiência, atuando de forma ativa e, saindo do papel de coadjuvante que quase sempre são colocados.

Corroborando com tal ideia, é importante destacar que, tal empoderamento e foco na família devem ser feitos não só com pais/familiares de crianças, mas também com os de jovens e adultos, os quais precisam dessas orientações para melhorar o ensino e aprendizagem de seus filhos (ARAÚJO, 2011). Com esses apontamentos, é possível destacar a necessidade da criação de programas de apoio para pais/familiares de pessoas com deficiência e o desenvolvimento de orientações domiciliares mais eficazes.

Enumo (1997) destaca que, somente na segunda metade do século XX, com a mudança da conceituação de deficiência intelectual pela abordagem social, é que essa passou a ser entendida como um caso de desvio social. Esse também foi o momento em que apareceram os primeiros relatos de práticas de intervenções diretas com os pais/familiares de pessoas com deficiência. Contudo, Pavão, Silva e Rocha (2011), em pesquisa mais atual, ressaltam que faltam estudos sobre as influências das orientações em ambientes domiciliares para jovens e adultos com deficiência intelectual que necessitam de suporte generalizado e que a maioria das pesquisas tem como público-alvo crianças com deficiência intelectual. Ou seja, poucas são as pesquisas que trabalham com jovens e/ou adultos com DI.

Heller e Schindler (2009) realizaram uma pesquisa qualitativa, nos Estados Unidos da América, para verificar a existência de programas para famílias de adultos com deficiência intelectual. Eles encontraram como resultado que a maioria das pesquisas existentes relatava sobre programas de intervenção com famílias de crianças com deficiência intelectual e que, a literatura sobre programas de intervenção com famílias de adultos com DI nos Estados Unidos da América era escassa. Foram encontrados apenas alguns programas com adultos com DI, como o “*Family Support 360*”, “*Aging and Disability Resources Centers*” e o “*National Caregiver Support Program*”. Ainda assim, ressalta-se que a eficácia e os efeitos desses programas de ensino não são pesquisados nem documentados (HELLER; SCHINDLER, 2009).

Cerqueira-Silva (2011) realizou um estudo no Brasil com o intuito de investigar os serviços e atendimentos oferecidos às famílias com necessidades especiais, sob o enfoque das

políticas públicas, dos programas, dos serviços e da participação e envolvimento dos familiares e dos profissionais. Participaram do estudo 176 pessoas, dentre elas: gestores, coordenadores, profissionais e membros da equipe técnica das instituições de atendimento; famílias de crianças com deficiência; gestores responsáveis pelas políticas públicas voltadas às famílias com deficiência; dirigentes da educação especial e professores especialistas. Para alcançar o objetivo proposto, aplicaram-se questionários e uma entrevista. Os resultados demonstraram que as famílias de pessoas com deficiência, se auto avaliam como diferentes de outras famílias, devido ao preconceito que vivem com relação aos membros com algum tipo de deficiência. Quanto à relação familiar, houve relatos tanto de relações harmoniosas quanto de conflituosas, sem prevalência de um ou outro. Com relação aos atendimentos, notou-se que se voltavam apenas para a criança e não para a família, ou seja, a família era passiva, submissa e predominava o modelo de atendimento centrado nos profissionais. Demonstrou-se também que as políticas públicas de saúde e educação realçam a importância do trabalho com as famílias, mas não oferecem subsídios para tal. Com esses resultados, Cerqueira-Silva (2011) salientou a importância de se realizarem melhorias nos atendimentos relativos à educação e à saúde das famílias de pessoas com deficiência e a necessidade de se criar e implementar um programa de educação familiar de forma a favorecer sua autonomia no ensino de familiares com deficiência.

Maldonado (2004) destaca que há grande dificuldade de aceitação dos pais/familiares com relação à transição de seus filhos da dependência para a autonomia/independência e relata que isso pode ocorrer devido ao medo dos pais/familiares de perderem o controle e a influência sob alguns comportamentos dos filhos. Em contrapartida, Brunhara e Petean (1999) relatam que alguns pais/familiares demonstram preocupação com a dependência de seus filhos e se sentem receosos e inseguros com o futuro deles, quando eles vierem a falecer. Por conta disso, são necessários programas que auxiliem os pais/familiares a acreditarem no potencial, a fornecerem níveis de auxílio adequado e oportunidades para os filhos realizarem as atividades com maior independência em situações estruturadas.

Os pais/familiares podem exercer um importante papel na vida dos filhos/familiares com DI, pois estão presentes, acompanham e auxiliam diariamente em quase todas as atividades e comportamentos deles, sejam elas de cuidados pessoais, vida diária, vida prática, vida na comunidade, etc. Muitas vezes, a pessoa com deficiência não tem a oportunidade de cooperar na realização das atividades familiares e é vista como alguém que precisa ser servido (GLAT, 1996; CARDOSO, 1997). Dessa forma, destaca-se também que o papel desses

pais/familiares não pode e nem deve ser o de realizar as atividades no lugar de seus filhos/familiares, mas sim o de ensiná-los e fornecê-los oportunidades para que realizem as atividades com a maior independência possível (MAIA, 2010).

Se bem preparados, os pais/familiares podem ser os melhores mestres das pessoas com DI, pois eles têm maior tempo de convivência diária e, em especial, nos primeiros anos de vida, a família é a principal, senão única, fonte de estimulação. Os pais/familiares são tão importantes quanto os professores de seus filhos, já que é melhor ensinar as pessoas com deficiência continuamente no dia-a-dia e em situações que o conhecimento e as habilidades que eles estão apreendendo sejam naturalmente funcionais (LEBLANC, 1992). Além disso, com o ensino realizado no ambiente familiar, maiores são as possibilidades de generalização e manutenção da aprendizagem (ENUMO, 1997). Gargiulo (2008), também corrobora com a ideia de que pais/familiares bem preparados podem fornecer melhores oportunidades para os filhos com DI e relata que os programas de intervenção para jovens com DI são um primeiro passo para melhorar o potencial em todas as áreas do desenvolvimento.

Uma das formas de preparar os pais/familiares para o ensino e o conhecimento dos direitos de seus filhos com deficiência, é o empoderamento. Nesse sentido, a pesquisa de Araujo (2011) teve como objetivo desenvolver e avaliar um programa de intervenção para promover nos familiares de pessoas com deficiências, habilidades como a defesa dos direitos de seus filhos. Participaram do estudo 26 familiares de pessoas com deficiências severas e/ou múltiplas. O método utilizado foi a pesquisa-ação, sendo que foram realizados 11 encontros de intervenção videogravados e registrados em diário de campo. Tal estudo demonstrou resultado satisfatório, de forma que, os dados estatísticos demonstraram mudanças em 23 dos 26 pais e os dados qualitativos mostraram que, além do empoderamento, o programa criou subsídios para os participantes criarem uma rede social e de apoio mútuo.

A participação da família é fundamental para o ensino e aprendizagem de jovens com DI e em programas embasados no Currículo Funcional Natural. O mediador, ou seja, os pais/familiares podem facilitar ou limitar a aprendizagem dos jovens com deficiência durante o processo de aprendizagem de novas habilidades (SILVEIRA, 2013).

Ressalta-se ainda quatro estudos brasileiros que propuseram programas de ensino e orientação para pais/familiares de pessoas com deficiência. Os estudos de Araújo (2001) e Silveira (2013) tiveram como participantes mães e adultos com deficiência intelectual. O estudo de Miura (2006) teve como participantes mães e crianças com necessidades educacionais especiais e o estudo de Pavão, Silva e Rocha (2011) promoveu um programa de

orientação domiciliar para mães de crianças com deficiência. A descrição dos estudos será realizada em ordem cronológica de publicação.

O estudo de Araújo (2001) teve como objetivos elaborar, implementar e avaliar um programa de orientação de mães como mediadoras do processo de integração social de seus filhos adultos com deficiência intelectual no ambiente natural em que vivem.

O programa proposto foi dividido em três etapas: etapa preliminar, primeira etapa e segunda etapa. A etapa preliminar consistiu no levantamento das condições do ambiente institucional. Na primeira etapa, realizaram-se o levantamento das necessidades dos adultos com deficiência intelectual por informações fornecidas pelas mães, o planejamento e aplicação do programa de orientação e a escolha e análise dos comportamentos envolvidos em tarefas das áreas de autocuidados e tarefas no lar. Forneceu-se a oportunidade dos adultos e suas mães participarem de um Grupo de Orações relacionado à igreja católica, com o intuito da integração social. Os comportamentos para intervenção foram selecionados de acordo com a escolha tanto das mães quanto dos adultos, que tiveram a oportunidade de opinar. Na segunda etapa, foi realizada a avaliação do programa proposto, por meio de observações semanais com sessões gravadas e preenchimentos de protocolos.

Foi utilizado o delineamento AB para verificar os efeitos do programa proposto. A intervenção foi realizada nas seguintes atividades: “tomar banho” e “escovar dentes” para o Adulto 1; “cozinhar” para o Adulto 2; “dobrar e guardar camiseta de manga curta” e “dobrar e guardar camiseta de manga comprida”, “dobrar e guardar shorts”, “dobrar cobertor” e “calçar e amarrar tênis” para o Adulto 3 e; “cozinhar arroz”, “cozinhar feijão” e “cozinhar abobrinha” para o Adulto 4. As mães foram ensinadas a aplicar os procedimentos e a fornecer os níveis de ajuda somente quando necessário aos adultos com DI.

Os resultados obtidos demonstraram que houve mudanças desejáveis na maioria dos comportamentos dos adultos, que passaram a realizar com maior independência e mantiveram tal desempenho na fase de *follow-up*, com coletas realizadas mensalmente. As mães relataram que, após a implementação do programa, os adultos, além de realizarem com maior independência os comportamentos ensinados, passaram a apresentar maior autoestima e, as mães também aumentaram sua autoestima e melhoraram suas atitudes e comportamentos.

Com o programa, foi possível visualizar a evolução dos adultos na realização dos comportamentos ensinados, visto que, ao se comparar com a linha de base, percebe-se que, após a intervenção, mesmo não obtendo 100% de independência, os adultos tiveram ganhos e passaram a atuar melhor dentro de casa. Tal programa auxiliou na integração, visto que outros

familiares participaram das reuniões e eles tiveram oportunidade de participar de forma efetiva em atividades na comunidade e de conviver com outras pessoas. O programa também auxiliou na qualidade de vida dos adultos com DI, que, como destacado, aumentaram sua independência, autoestima e iniciativa para realizar as atividades. Além disso, esses adultos passaram a ser vistos por outras pessoas como capazes de aprender e realizar as atividades. Assim, esse estudo traz a discussão sobre a importância de criar programas de orientação para mães, de forma a oportunizar maior independência a adultos com DI na realização de atividades funcionais.

Já em seu estudo, Miura (2006) teve por objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção, em que as mães aprendem a manejar as habilidades para aumentar a obediência de seus filhos, testando a generalização do mesmo para outras situações na casa ou nos locais onde não houve treinamento.

O estudo foi realizado em diferentes ambientes (supermercado, *shopping*, universidade, posto de saúde e residência dos participantes) de uma cidade do interior de São Paulo. Para verificar a eficácia do programa proposto, utilizou-se o delineamento de múltiplas provas, com diferentes participantes e um mesmo comportamento (obediência). Os resultados demonstraram que o programa foi eficaz no ensino de habilidades para as mães, de forma que, com as mudanças nas contingências, criou-se um ambiente propício para aumentar o comportamento de seguir instruções dos filhos. Miura (2006) demonstrou também que as habilidades aprendidas foram generalizadas e mantidas. Esse estudo salienta que, quando as contingências ambientais são modificadas e/ou adaptadas, aumentam-se as respostas adequadas das crianças nas tarefas.

O estudo de Pavão, Silva e Rocha (2011) teve como objetivo verificar o efeito da orientação domiciliar na funcionalidade de crianças com necessidades especiais em atividades de vida diária. Participaram do estudo 31 cuidadores e 31 crianças com diferentes deficiências, que se dividiram em dois grupos: experimental e controle.

O grupo experimental recebeu por três meses orientações domiciliares, de forma individualizada, sobre atividades de vida diária: banho, troca de roupa, alimentação e sobre transporte da criança com deficiência. Com o grupo controle realizou-se apenas o atendimento fisioterápico convencional. O estudo teve como resultado, um aumento significativo nas pontuações de habilidades das áreas “social” e “autocuidado” do grupo experimental. Com esse resultado, foi possível indicar que a orientação domiciliar e individualizada de cuidadores

se demonstrou eficaz para elevar o nível de funcionalidade de crianças com deficiência nas áreas de autocuidado e função social.

A pesquisa de Silveira (2013) objetivou verificar os efeitos de um programa de capacitação domiciliar de cuidadores de adultos com DI que necessitam de apoio generalizado para o ensino de habilidades ocupacionais a esses adultos. Essa pesquisa teve como participantes três adultos com DI, com idades entre 21 e 31 anos e características semelhantes, além de dez cuidadores com idades variando de 19 a 78 anos, sendo oito familiares e dois não familiares dos participantes com DI.

A pesquisa foi realizada em uma cidade de grande porte do Estado de Minas Gerais e se dividiu em três fases. Na primeira fase, levantaram-se informações com os cuidadores para a elaboração do programa de capacitação. A segunda fase consistiu na aplicação e avaliação dos efeitos do programa de capacitação com os cuidadores. E a terceira fase verificou quais foram os efeitos da intervenção do programa e a ocorrência de generalização das habilidades aprendidas em outros ambientes. As duas primeiras fases ocorreram predominantemente nas casas dos adultos com deficiência intelectual e a terceira ocorreu na instituição especializada que os adultos com DI frequentavam e em locais públicos. Durante esses processos, foram ensinadas atividades da área “habilidades ocupacionais”.

Na implementação do programa, realizaram-se capacitações teórica e prática para os cuidadores. Foi utilizado o delineamento de linha de base com múltiplas sondagens para verificar os efeitos das intervenções. Com os resultados obtidos, foi observada uma mudança no comportamento dos participantes, de forma que os cuidadores começaram a acreditar nas potencialidades dos adultos e fornecer oportunidades para que eles realizassem as atividades com independência. Os adultos aumentaram a independência na realização das atividades e, ao final do estudo, apresentavam a maioria dos comportamentos somente com dicas verbais do cuidador. Essas modificações demonstraram que os adultos com DI são capazes de aprender quando as contingências ambientais são alteradas e/ou adaptadas. O estudo sugere que o ensino sistematizado traz resultados e discussões sobre a aplicação de programas com familiares de adultos com deficiência intelectual.

Assim, por meio da literatura encontrada, fica evidente a necessidade e importância de pesquisas sobre programas destinados ao ensino de pais/familiares de jovens com DI, para ensinar procedimentos adequados para o ensino e aprendizagem de habilidades aos filhos.

Apenas um dos estudos descritos (ARAÚJO, 2001) tem o enfoque de inserção social de adultos com DI em ambiente de trabalho. O estudo de Miura (2006) orientou mães de

crianças com necessidades educacionais especiais, com relação à obediência de instruções. Os outros dois estudos (PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2011; SILVEIRA, 2013) trabalharam atividades de vida diária e habilidades ocupacionais como “banhar-se”, “vestir-se”, “comer”, “comportar-se a mesa”, etc.

Observa-se, por meio da literatura relatada, que a família apresenta dificuldades e desconhecimento de procedimentos para o ensino das pessoas com deficiência e, quando ensinam, preferem habilidades que possam ser realizadas dentro de casa. Nota-se que há escassez de programas voltados para pais/familiares de jovens com DI, sendo que, a maioria deles é destinado ao público infantil. Contudo, também é de suma importância trabalhar com jovens, visto que eles também precisam de oportunidades para realizar as atividades de forma independente e assim, obter maior qualidade de vida e “funcionar” melhor na sociedade (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2005).

Conclui-se, portanto, que há a necessidade de programas que auxiliem pais/familiares a realizar o ensino de jovens com DI, para que esses se tornem mais independentes na realização de atividades adaptativas e tenham maiores oportunidades de participação, inclusão e utilização dos ambientes dentro e fora de sua casa. Esses programas devem considerar as necessidades da família, selecionar atividades funcionais para serem ensinadas e fornecer apoio e orientação teórica e prática aos pais/familiares.

Salienta-se ainda que, apenas a pesquisa de Silveira (2013) realizou sessões teóricas com os pais/familiares participantes e que essas foram fundamentais para o ensino e aprendizagem deles. Desse modo, pode-se dizer que é indicado utilizar tal orientação teórica nos programas para pais/familiares, de forma a demonstrar procedimentos, estratégias, formas de planejamento, intervenção e avaliação, deixando claro todos os passos para o ensino e aprendizagem, para favorecer sua manutenção e generalização a outras atividades. Além disso, nas sessões teóricas, há possibilidade um maior diálogo, discussão, retirada de dúvidas e reflexão com os participantes, assim como foi visto nas pesquisas de Silveira (2013) com os pais/familiares; Zutião (2013) com professora e; Boueri (2010; 2014) com atendentes de instituições especializadas.

3. JUSTIFICATIVA

Observa-se que são poucos os relatos que propõem programas para jovens com Deficiência Intelectual (DI) (BOUERI, 2010; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014). Os outros estudos encontrados trabalharam com crianças (MIURA, 2006; PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2011; MIURA et al., 2013) ou com adultos (ARAUJO, 2001; CUCCOVIA, 2003; SILVEIRA, 2013; BOUERI, 2014). Os programas da maioria destes estudos têm como foco o trabalho de atividades de vida diária (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014) ou habilidades ocupacionais (SILVEIRA, 2013) ou habilidades acadêmicas funcionais (CUCCOVIA, 2003; MIURA et al., 2013). No Brasil, há a carência de pesquisas que se aprofundem na criação e implementação de programas que utilizem procedimentos de ensino das atividades de vida na comunidade para pessoas com DI. Ressalta-se a importância e o direito (BRASIL, 2015) da participação, interação e utilização dos serviços e recursos nos mais diversos ambientes frequentados pelas pessoas com DI, para tanto, faz-se necessário e justifica-se a realização de pesquisas com o enfoque na implementação de programas com a finalidade do ensino de atividades de vida na comunidade (THOMPSON et al., 2004; TURNBULL et al., 2016).

A literatura também demonstrou o desconhecimento e despreparo dos pais/familiares para o ensino de jovens com deficiência intelectual (HOWLLERWEGER; CATARINA, 2014; BICALHO et al., 2008; MAIA, 2010; SILVEIRA, 2013) e a escassez de programas destinados a esse público (PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2011). Evidencia-se, assim, a importância de pesquisas que criem e implementem programas para auxiliar pais/familiares e melhorar a independência dos jovens com DI quanto à realização de habilidades adaptativas (MALDONADO, 2004; GARGIULO, 2008; CERQUEIRA-SILVA, 2011). Desse modo, os programas destinados a pais/familiares tornaram-se de extrema importância, ao se pensar que, são eles os que têm maior convivência com os jovens e que o ensino realizar-se-á em ambiente natural, propiciando maiores chances de manutenção e generalização das atividades (LEBLANC, 1992; ENUMO, 1997).

Buscou-se com o presente estudo fornecer aos pais/familiares, vistos como essenciais no processo de ensino, subsídios para aplicação de estratégias e procedimentos de ensino adequados aos jovens com DI, com o intuito de aumentar a independência na realização de atividades de vida na comunidade. A Análise Aplicada do Comportamento e o Currículo Funcional Natural contribuíram para a aplicação dos procedimentos de ensino, de forma a

oportunizar aos jovens a realização com independência das habilidades adaptativas, como por exemplo, as atividades de vida na comunidade. Espera-se que os pais/familiares, por meio da melhoria na realização das atividades pelos jovens com DI, por conta das mudanças contingenciais, utilizem os procedimentos de ensino aprendidos durante o “Programa Vida na Comunidade” para o ensino de outras atividades funcionais em seu contexto escolar, comunitário e/ou familiar.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do estudo foi avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”, para pais/familiares com a finalidade de favorecer a independência em atividades de vida na comunidade de jovens com Deficiência Intelectual.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo consistiram em: descrever a rotina dos jovens com deficiência intelectual em seu ambiente familiar e comunitário; e identificar os repertórios iniciais e a ocorrência de mudanças comportamentais dos jovens com DI e seus familiares antes, durante e após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

5. MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa realizada se configurou como um estudo experimental, visto que procurou controlar as variáveis dependentes e independentes e analisar as variáveis intervenientes. Neste estudo foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos (GAST; LEDFORD, 2014) para avaliar a eficácia do programa. Esse delineamento possibilitou a inferência dos efeitos das ações propostas.

5.1 ASPECTOS ÉTICOS

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora entrou em contato com a diretora de uma instituição de Educação Especial de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, apresentou o projeto de pesquisa e ressaltou que só utilizaria o espaço da instituição para realizar o recrutamento dos jovens com Deficiência Intelectual (DI). A diretora relatou que acreditava ser um projeto importante para o público da instituição e assinou o Termo de Concordância de Recrutamento (APÊNDICE A). Posteriormente, a pesquisa foi encaminhada ao comitê de ética para avaliação.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (protocolo CAAE 35068514.7.0000.5504 – ANEXO 1), a pesquisadora entrou em contato novamente com a instituição, iniciou o recrutamento dos participantes e posteriormente a coleta de dados.

Para preencher os requisitos éticos da pesquisa elaboraram-se três termos, que foram assinados pelos pais/familiares e jovens com DI, sendo eles: dois Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE: o primeiro um termo que os pais e/ou familiares assinaram com aceite de sua participação na pesquisa (APÊNDICE B), e o segundo, um termo de aceite, como responsáveis legais pelos jovens com DI, autorizando a participação dos mesmos (APÊNDICE C), além de um termo de assentimento que foi assinado pelos jovens com DI (APÊNDICE D).

5.2 PARTICIPANTES

Fizeram parte deste estudo oito participantes, sendo quatro jovens com Deficiência Intelectual e seus pais/familiares.

5.2.1 Critério para seleção dos participantes

Para recrutar os jovens com deficiência intelectual foram utilizados como critérios de seleção: ter diagnóstico de deficiência intelectual; ser jovem com idade entre 18 e 29 anos; e obter resultado na Escala de Intensidade de Apoio - SIS que demonstre a necessidade de ensino das habilidades para melhorar sua independência em atividades de vida na comunidade.

Para os familiares, os critérios de seleção foram: ser pai, mãe ou familiar que participasse das atividades cotidianas de jovens com deficiência intelectual e, apresentar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

5.2.2 Forma de Recrutamento dos Participantes

Os participantes da pesquisa foram recrutados em duas escolas especiais, uma de um município de médio porte e outra de um município de pequeno porte, ambas do interior do estado de São Paulo. Após aprovação do projeto no comitê de ética, os participantes foram indicados pela coordenação de cada escola, que passaram informações dos alunos que possivelmente reuniam os critérios de seleção do estudo.

5.2.3 Caracterização dos Participantes e Formação das Díades

Os participantes deste estudo foram quatro jovens com Deficiência Intelectual (DI) e seus pais/familiares. Os jovens tinham idades entre 19 e 29 anos, todos frequentavam instituições de Educação Especial, sendo que os jovens J2, J3 e, J4, frequentavam a mesma sala de aula numa instituição filantrópica de Educação Especial. Quanto aos familiares participantes, foram quatro mães dos jovens com DI, com faixa etária entre 41 e 63 anos.

Para realização do estudo, os participantes foram separados em díades (D1, D2, D3 e, D4) e cada díade era formada por um jovem com DI (J) e seu familiar (F). Para cada uma delas foram selecionados uma atividade e um objetivo de ensino adaptado a sua realidade, dentro do objetivo maior do “Programa Vida na Comunidade” proposto neste estudo, que era ensinar pais/familiares a utilizarem os níveis de ajuda corretamente para o ensino de atividades de vida na comunidade aos jovens com deficiência intelectual, de forma a

favorecer a independência na realização de atividades na rotina. As sessões teóricas ocorreram nas casas dos participantes e as práticas em diferentes locais de acordo com a atividade selecionada.

As atividades foram selecionadas após avaliação inicial e em conjunto com as díades, de forma a verificar se o jovem queria aprender e se as habilidades presentes seriam importantes em seu cotidiano. Foram ensinadas no “Programa Vida na Comunidade” duas atividades: fazer compras para J1 e J3, com o objetivo de ensinar os jovens a comprar em diferentes contextos, o que envolve, por exemplo, as habilidades de seleção de produtos, leitura funcional e administração e manuseio do dinheiro; e deslocar-se sem utilização de meio de transporte para os jovens J2 e J4, com o objetivo de ensiná-los a se locomover para diversos locais com independência, o que envolve, por exemplo, as habilidades de leitura funcional, cuidar da própria segurança e obedecer a leis.

Deve-se destacar ainda que a atividade selecionada para cada díade era tida como “pivotal”⁴, visto que ela foi aprendida em um contexto e com uma pessoa ensinando, contudo, pode ser realizada em diversos outros locais (como poderá ser visto nos resultados da generalização posteriormente) e também com outras pessoas.

Cada díade será descrita em detalhes contendo sua composição, caracterização, objetivo de ensino da atividade e local de realização da pesquisa.

A Díade 1 – D1 era composta por uma jovem com 19 anos com diagnóstico de Síndrome de Down e sua mãe de 41 anos com ensino fundamental incompleto e que trabalhava como vendedora autônoma de calçados. A atividade “pivotal” selecionada foi fazer compras. No Quadro 3 pode-se observar a descrição da D1.

Quadro 3. Descrição da Díade 1

DÍADE	PARTICIPANTES		CARACTERIZAÇÃO			
	Jovem – J1	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade	
1	Familiar – F1	19	Feminino	Síndrome de Down	Instituições Especializadas	
		Parentesco	Idade	Gênero	Escolaridade	Profissão
	Mãe	41	Feminino	4ª Série do Ens. Fund.	Vendedora	
	Atividade “Pivotal”		Fazer Compras em diferentes contextos.			
	Local de Realização da Pesquisa		Casa da Família; Supermercado 1; Supermercado 2 (a partir da 11ª sessão); Loja de Departamentos; e Quitanda.			

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

No Quadro 4 se tem a descrição da Díade 2 – D2 que era composta por uma jovem de

⁴ Atividade “pivotal” refere-se a atividades/comportamentos que são selecionados como centrais para o ensino e aprendizagem de diversas habilidades.

29 anos com deficiência intelectual e sua mãe de 63 anos, a qual tinha como escolaridade a 6ª série do ensino fundamental e era aposentada no início desta pesquisa. A atividade selecionada para esta díade foi deslocar-se sem meio de transporte.

Quadro 4. Descrição da Díade 2

D Í A D E	PARTICIPANTES		CARACTERIZAÇÃO			
	2	Jovem – J2	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade
29			Feminino	Deficiência Intelectual	Instituição Filantrópica de Educação Especial	
2	Familiar – F2	Parentesco	Idade	Gênero	Escolaridade	Profissão
		Mãe	63	Feminino	6ª Série do Ens. Fund.	Aposentada
Atividade “Pivotal”		Deslocar-se sem meio de transporte em diversos contextos.				
Local de Realização da Pesquisa		Casa da Família e ruas do bairro em um raio de no máximo 2 quilômetros de distância da casa.				

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

No Quadro 5 pode-se observar a descrição da Díade 3 – D3, a qual era composta por um jovem de 27 anos com diagnóstico de Síndrome do X-Frágil que tinha como escolaridade ensino médio completo em escola pública, contudo não era alfabetizado, e sua mãe de 62 anos, que tinha ensino médio completo e trabalhava com monitora de creche. A atividade ensinada foi fazer compras.

Quadro 5. Descrição Díade 3

D Í A D E	PARTICIPANTES		CARACTERIZAÇÃO			
	3	Jovem – J3	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade
27			Masculino	Síndrome do X-Frágil	Ensino Médio Completo. Frequenta Instituição Filantrópica de Educação Especial	
3	Familiar – F3	Parentesco	Idade	Gênero	Escolaridade	Profissão
		Mãe	62	Feminino	Ensino Médio Completo	Monitora de Creche
Atividade “Pivotal”		Fazer Compras em diferentes contextos.				
Local de Realização da Pesquisa		Casa da Família; mercearia do bairro e supermercado.				

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

A descrição da Díade 4 – D4 está no Quadro 6, ela era composta por um jovem de 24 anos com diagnóstico de deficiência intelectual e sua mãe de 51 anos de idade, que tinha como escolaridade o ensino superior completo e trabalhava como vendedora, em uma loja de artesanatos, e professora de pintura, em sua própria residência. A atividade ensinada foi deslocar-se.

Quadro 6. Descrição da Díade 4

D Í A D E 4	PARTICIPANTES		CARACTERIZAÇÃO			
	Jovem – J4	Idade	Gênero	Diagnóstico		Escolaridade
		24	Masculino	Deficiência Intelectual		Instituição Filantrópica de Educação Especial
	Familiar – F4	Parentesco	Idade	Gênero	Escolaridade	Profissão
Mãe		51	Feminino	Ensino Superior Completo	Vendedora e professora de pintura.	
Atividade “Pivotal”		Deslocar-se sem meio de transporte.				
Local de Realização da Pesquisa		Casa da Família e ruas do bairro em um raio de no máximo 2 quilômetros de distância da casa.				

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

5.3 LOCAL

A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior de São Paulo, sendo um de pequeno (32.980 habitantes) e outro de médio porte (241.389 habitantes), conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (s/d). Quanto aos bairros das díades 1, 2 e 3, esses eram periféricos e o da díade 4 era um bairro central. A pesquisa com a díade 1 foi realizada em dois bairros devido à mudança de residência dos participantes. No Quadro 6 pode-se observar as díades e a classificação do município e do bairro, onde ocorreu este estudo.

Quadro 7. Classificação do Município e do Bairro das Díades Participantes

DÍADES	MUNICÍPIO	BAIRRO
Díade 1	Médio Porte	Periférico – Classe Média (até 10ª sessão de intervenção) Periférico – Classe Média Baixa (a partir da 11ª sessão de intervenção)
Díade 2	Pequeno Porte	Periférico – Classe Média
Díade 3	Pequeno Porte	Periférico – Classe Média
Díade 4	Pequeno Porte	Central – Classe Média Alta

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Os ambientes utilizados para o ensino e aprendizagem de cada uma das díades e suas contingências serão descritos em detalhes.

5.3.1 Contingências ambientais

A parte teórica do “Programa Vida na Comunidade” ocorreu nas casas dos participantes e a parte prática em contextos comunitários em um raio de no máximo dois

quilômetros de distância das casas. No Quadro 8, pode-se observar os ambientes utilizados para cada díade, suas características e as sessões e procedimentos que neles foram realizados. Selecionaram-se os ambientes para a pesquisa de acordo com as sugestões dos familiares participantes. Solicitou-se também que os familiares indicassem ambientes que frequentavam em seus cotidianos e que fossem conhecidos e naturais aos jovens com deficiência intelectual, de forma a garantir o ensino e aprendizagem funcional.

Quadro 8. Contingências Ambientais

DÍADE	PROCEDIMENTOS	AMBIENTES UTILIZADOS	SESSÕES	CARACTERÍSTICAS
DÍADE 1	Sessões teóricas e aplicação de instrumentos	Casa da Família Cozinha	Todas as 4 sessões teóricas e aplicações dos instrumentos (3 Sessões).	Ambiente amplo, arejado e silencioso.
	Sessões práticas Fazer Compras	Supermercado 1	Todas as 3 Sessões de linha de base e até a sessão 13 de intervenção (10 sessões).	Instalações de porte médio; ambiente amplo com padaria, açougue e prateleiras com produtos separados por setores (pacotes, enlatados, higiene, lavanderia, frutas, verduras, etc.).
		Supermercado 2	Sessões de intervenção a partir da 14ª (20 Sessões) e sessões de manutenção (7 Sessões).	Possuía instalações de médio porte; possuía padaria, açougue, setor de frutas e verduras, produtos de geladeira, duas fileiras de bebidas (uma em cada canto do mercado) e prateleiras com os demais produtos sem separação por setores.
		Loja de Departamentos 1	2 primeiras sessões de generalização (2 Sessões).	Loja de pequeno porte com produtos diversos (limpeza, brinquedos, doces, utensílios de casa e cozinha, materiais escolares, etc.), organizados em setores, contudo alguns se dividiam em mais de um local.
	Quitanda	3ª sessão de generalização (1 Sessão)	Instalação de médio porte com três corredores de verduras, frutas e legumes e quatro corredores com bebidas, temperos, produtos em pacote e enlatados.	
DÍADE 2	Sessões teóricas e aplicação de instrumentos	Casa da Família Sala de visitas.	Todas as 6 sessões teóricas e aplicações dos instrumentos (3 Sessões).	Ambiente pequeno, arejado e um pouco barulhento devido à proximidade de avenida movimentadas.
	Sessões Práticas Deslocar-se	Ruas do bairro 1 Ida até o canil/prça e volta para casa.	Sessões de linha de base (4 Sessões)	Utilizou-se um trajeto de seis (casa x canil) a oito quadras (casa x praça) com ruas pavimentadas, sem semáforo e faixa de pedestres. Ruas residenciais, com diversos terrenos sem construção e algumas calçadas tomadas pelo mato. A avenida onde se localizava a residência da díade era movimentada, já as demais ruas tinham pouco movimento.
		Ruas do bairro 2 Casa até Supermercado (ida e volta)	Sessões de intervenção (8 Sessões) e manutenção (3 Sessões).	Trajeto com 10 quadras (ida e volta) com ruas pavimentadas, sem semáforo e apenas uma com faixa de pedestres. Uma avenida movimentada e demais ruas com movimento apenas em horário de “pico” (entrada e saída do trabalho/escola). Ruas residenciais, uma delas possuía uma praça com igreja (ponto de referência) e em outra uma escola infantil.
		Ruas do bairro 3 Casa até a padaria (ida e volta)	1ª Sessão de generalização (1 sessão)	Trajeto com 6 quadras (ida e volta) com ruas pavimentadas, sem semáforo e apenas uma com faixa de pedestres. Ruas com comércio, escola e residências, movimentadas principalmente em horário de “pico”.
	Ruas do bairro 4 Casa até Igreja (ida e volta)	Sessões de generalização (2 Sessões)	Trajeto com 16 quadras (ida e volta) com ruas pavimentadas, sem semáforo e apenas três com faixa de pedestres. Neste trajeto havia duas avenidas muito movimentadas, as quais dão acesso centro-bairros da cidade. Ruas com residências, praças, escolas, rodoviária e igrejas.	

Continuação Quadro 8. Contingências Ambientais

DÍADE	PROCEDIMENTOS	AMBIENTES UTILIZADOS	SESSÕES	CARACTERÍSTICAS
DÍADE 3	Sessões teóricas e aplicação de instrumentos	Casa da Família Sala de jantar.	Todas as sessões teóricas (4 Sessões) e aplicações dos instrumentos (3 Sessões)	Ambiente pequeno, arejado e silencioso.
	Sessões práticas Fazer Compras	Mercearia do Bairro	Todas as 7 sessões de linha de base.	Localizada a duas quadras da residência dos participantes. A mercearia era pequena, possuía três corredores subdivididos em setores: alimentação, higiene e limpeza. Além disso, havia uma geladeira e uma mini padaria.
		Supermercado	Todas as sessões de intervenção (5 Sessões) e manutenção (4 Sessões).	Instalações de médio porte e o maior do bairro onde os participantes residem. O supermercado possui: padaria, açougue, freezers com alimentos congelados, geladeiras e prateleiras com os produtos separados em setores (pacotes, enlatados, higiene, lavanderia, frutas, verduras, etc.).
DÍADE 4	Sessões teóricas e aplicação de instrumentos	Casa da Família Sala de jantar.	Todas as sessões teóricas (4 Sessões) e aplicações dos instrumentos (3 Sessões)	Ambiente amplo, arejado e silencioso.
	Sessões Práticas Deslocar-se	Ruas do Bairro 1 Psicopedagoga até casa	Sessões de linha de base 1, 2 e 6 (3 Sessões).	Trajeto curto de duas quadras, com ruas pavimentadas, o qual não era necessário atravessar a rua, pois os dois ambientes localizavam-se na mesma quadra. Ruas com residências e duas escolas nas quadras vizinhas.
		Ruas do Bairro 2 Casa x supermercado (ida e volta)	Sessões de linha de base – 3, 4 e 5 (3 Sessões). Todas as sessões de intervenção (6 Sessões) e manutenção (3 Sessões).	Trajeto curto de quatro quadras (ida e volta) com ruas pavimentadas, sem semáforo e com movimento intenso, uma delas era uma avenida que corta toda a cidade e dá acesso a diversos bairros. Apenas nessa avenida havia faixa de pedestres. Ruas com residências, comércios e escolas.
		Ruas do Bairro 3 Casa x Loja popular da cidade	Sessões de generalização (3 Sessões)	Trajeto com 9 quadras (ida e volta) com ruas pavimentadas, sem semáforo e movimento moderado. Somente duas ruas tinham faixas de pedestres. Ruas com poucas residências, diversos comércios, escola e rodoviária. Calçadas de duas quadras com buracos, matos e piso irregular.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Para confeccionar os materiais para as intervenções foram utilizados: folhas sulfite, tesoura, cola, panfletos de diversos supermercados, imagens de produtos impressas, notas e moedas de dinheiro fictícias, dinheiro real, mapa impresso, fotos impressas e papel *contact*. E para o preenchimento dos instrumentos foram utilizadas folhas sulfite, caderno e lápis.

Os equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho foram: um gravador para registro das entrevistas, uma filmadora para registro das sessões práticas, um computador para a transcrição e análise dos dados e elaboração do presente estudo e uma impressora.

5.5 INSTRUMENTOS

Foram utilizados neste estudo seis instrumentos, sendo um aplicado antes da implementação do programa Vida na Comunidade, Entrevista Semiestruturada com os pais/familiares para recrutamento dos participantes; três durante a implementação do programa, Protocolo de observação das sessões contínuas, Protocolo de observação dos pais e/ou familiares e dos jovens com deficiência intelectual e Protocolo de avaliação das habilidades ensinadas aos jovens com deficiência intelectual; um instrumento aplicado antes e após a implementação do programa, Escala de Intensidade de Apoios – SIS; e um instrumento aplicado após a implementação, Questionário de Validade Social. Os instrumentos utilizados antes e após a implementação do programa serão descritos a seguir e, os demais, aplicados durante a implementação, para avaliar a eficácia do Programa Vida na Comunidade, serão detalhados em um tópico específico, dentro da operacionalização do programa no item “5.6 Programa Vida na Comunidade”, na página 61.

5.5.1 Entrevista Semiestruturada com os pais/familiares

A Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE E) teve como objetivo identificar a rotina dos jovens com deficiência intelectual participantes da pesquisa, para seleção do melhor dia e horário para o ensino das atividades de vida na comunidade.

Este instrumento era composto por um campo de dados do respondente: nome, idade e parentesco com o jovem com DI e de uma pergunta aberta, em que o pai/familiar deveria

descrever a rotina do jovem em um dia da semana, em uma semana e no final de semana contemplando os sete dias da semana.

5.5.2 Escala de Intensidade de Apoios

A Escala de Intensidade de Apoios – SIS (ANEXO 2) (THOMPSON et al., 2004) era composta de três seções. A Seção 1, Escala de Necessidades de Suporte, era composta por 49 atividades de vida, agrupadas em seis partes de suporte (vida no lar, vida na comunidade, aprendizado ao longo da vida, emprego, saúde e segurança e social). A Seção 2 tinha oito itens relacionados a Atividades de Proteção e Advocacia. Nas subescalas nas Seções 1 e 2, as necessidades de suporte para cada atividade de vida diária eram examinadas com respeito a três medidas de necessidade de suporte: (a) frequência, (b) tempo de suporte diário e (c) tipo de suporte. A Seção 3, Necessidades de Suporte Médico Excepcional e Comportamental, incluía 15 condições médicas e 13 comportamentos-problema que tipicamente requerem aumento nos níveis de suporte, independente das necessidades de suporte da pessoa relativas a outras áreas de atividades de vida. Utilizou-se nesta pesquisa, a Escala SIS que está em processo de validação no país (ALMEIDA, 2015).

Este instrumento foi utilizado antes e após a implementação do “Programa Vida na comunidade”, com espaço de tempo de aproximadamente um ano, com o intuito de coletar informações sobre os jovens com DI participantes da pesquisa, sobre os suportes que eles necessitavam nas atividades de cada área de comportamento adaptativo avaliada. Dessa avaliação, foi dada ênfase à área de suporte a atividades de vida na comunidade, contudo, alguns comportamentos das outras seções também foram envolvidos nas atividades ensinadas no programa. A aplicação deste instrumento foi realizada para cada díade, concomitantemente com os jovens com Deficiência Intelectual (DI) e seus pais/familiares.

5.5.3 Questionário de Validade Social

O Questionário de Validade Social (APÊNDICE F), adaptado de Boueri (2014), foi aplicado ao final da implementação do programa com o intuito de conhecer e avaliar o grau de satisfação e a opinião dos pais/familiares participantes do estudo em relação à importância dos procedimentos realizados durante o “Programa Vida na Comunidade”. A adaptação do instrumento consistiu na mudança das contingências que foram avaliadas.

Esse instrumento era composto de 11 perguntas e foram fornecidas duas escalas para resposta, uma com relação ao Grau de Satisfação, com as opções: 1 – Ruim, 2 – Razoável, 3 – Bom, 4 – Muito Bom e 5 – Excelente. E outra sobre o Grau de Importância, com as seguintes opções: 1 – Irrelevante, 2 – Sem Muita Importância, 3 – Importante, 4- Muito Importante e 5 – Essencial. O instrumento passou por apreciação de três juízes, uma professora doutora e dois alunos de mestrado do PPGEs/UFSCar, para que certificassem se os objetivos preestabelecidos estavam sendo alcançados. Após o recebimento das apreciações, foram realizadas as modificações sugeridas e, posteriormente, o instrumento foi aplicado com os participantes.

5.6 PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE

O programa proposto nesse estudo foi intitulado “Programa Vida na Comunidade” e teve como objetivo ensinar pais/familiares a utilizarem os níveis de ajuda corretamente para o ensino de atividades de vida na comunidade a jovens com deficiência intelectual, de forma a favorecer a independência na realização de atividades rotineiras.

Esse programa foi embasado na análise aplicada do comportamento e teve como referência os programas de ensino desenvolvidos por LeBlanc (1992), Cuccovia (2003), Suplino (2005), Boueri (2010; 2014), Silveira (2013) e Zutião (2013c).

Os procedimentos de ensino e as estratégias utilizadas no desenvolvimento do programa se embasaram no Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992). E os materiais, protocolos e a elaboração do programa tiveram como modelos principais, as pesquisas de Boueri (2010; 2014); Silveira (2013) e Zutião (2013c).

Para elaboração e implementação do “Programa Vida na Comunidade”, foram utilizadas algumas atividades comuns a todos os programas embasados no Currículo Funcional Natural, como: avaliação inicial e continuada do desempenho dos participantes; adaptação de materiais; e realização de sessões de ensino. Pode-se observar no Quadro 9 a descrição das etapas do “Programa Vida na Comunidade”.

A Etapa 1 – “Recrutamento dos Jovens”, teve como objetivo selecionar os jovens, segundo os critérios de seleção pré-estabelecidos, para participarem deste estudo, por meio dos resultados da Escala SIS. Na segunda etapa, ocorreu a análise da rotina dos participantes e a seleção dos objetivos de ensino, da atividade e do local para ensiná-la. Esta etapa foi de suma importância para este programa e é de suma importância a todos aqueles que se

embasam no Currículo Funcional Natural (CFN) (LEBLANC, 1992), visto que nela foram respondidas as perguntas por quê, para que, como, quando e onde ensinar, ou seja, a partir do objetivo de ensino, foram pensadas as adaptações necessárias para implementação do ensino das atividades.

A terceira etapa consistiu na elaboração dos materiais aos jovens participantes para favorecer a independência deles na realização das atividades selecionadas para o ensino. Na etapa 4, ocorreram concomitantemente a implementação e a avaliação do programa, para que fosse possível visualizar a ocorrência de aprendizagem durante o processo e, conseguisse realizar as modificações e adaptações nos procedimentos quando necessário. Na etapa 5 ocorreram as fases de manutenção dos comportamentos, com intervenções espaçadas e generalização com a realização da mesma atividade em locais diferentes. E também a análise dos resultados obtidos.

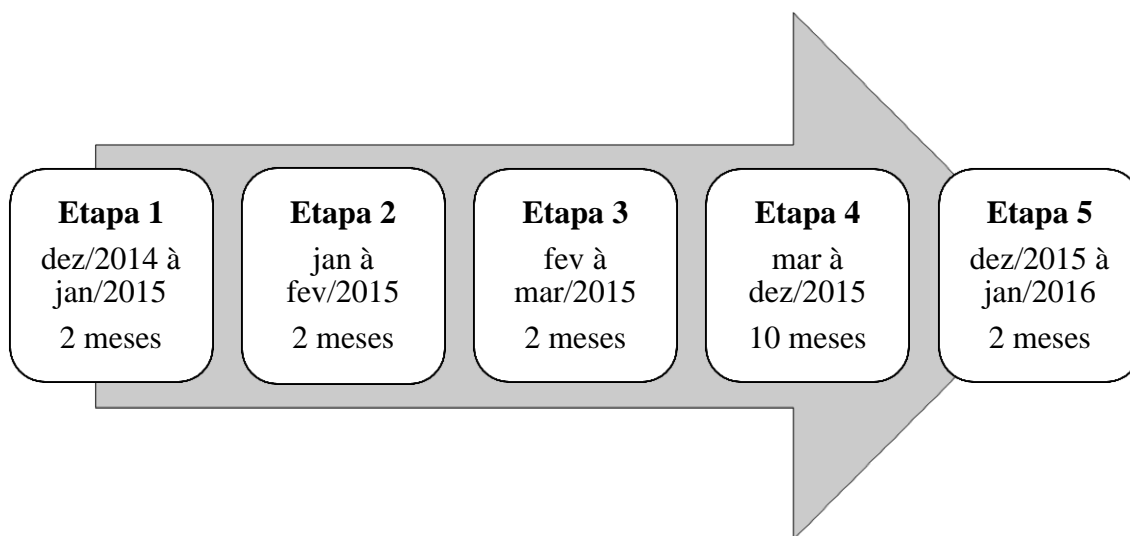
Quadro 9. Etapas do Programa Vida na Comunidade

ETAPA	DESCRIÇÃO
ETAPA 1 – Recrutamento dos Jovens	Aplicação da SIS; Seleção dos Jovens e Pais/Familiares.
ETAPA 2 – Análise da Rotina	Avaliação dos Participantes por meio do resultado da SIS; Avaliação da Rotina; Seleção dos objetivos, da atividade e do local para ensino.
ETAPA 3 – Elaboração dos Materiais	Elaboração do Material Instrucional e dos materiais para intervenção (Lista de Mercadorias e Mapa)
ETAPA 4 – Intervenção e Avaliação	<u>Fase de intervenção:</u> entrega dos materiais e sessões de intervenção práticas e teóricas. <u>Fase de avaliação:</u> Protocolo de Observação das Sessões contínuas; Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual) e Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual.
ETAPA 5 – Manutenção, Generalização e análise dos resultados	<u>Fase de Manutenção:</u> Sessões práticas com intervalo mais espaçado de tempo, primeiro semanais e/ou quinzenais. <u>Fase de Generalização:</u> Sessões práticas com realização das atividades ensinadas na fase de intervenção em novos ambientes/contextos. <u>Reaplicação da Escala SIS.</u> <u>Análise dos Resultados:</u> Descrição dos dados obtidos com os protocolos.

Fonte: Base de dados da Pesquisa

Na Figura 1, pode-se observar os meses que ocorreram e a duração de cada uma das etapas descritas acima. Salienta-se que o Programa Vida na Comunidade teve duração total de 14 meses, sendo iniciado no mês de dezembro de 2014 e finalizado em janeiro de 2016.

Figura 1. Duração do Programa Vida na Comunidade



Nota-se que algumas etapas ocorreram de forma concomitante em alguns momentos para cumprir com o planejamento do programa.

A seguir, serão descritos: o material instrucional utilizado com os pais/familiares durante as sessões teóricas, as atividades ensinadas, os materiais adaptados, as sessões teóricas, práticas, de generalização e de manutenção e a forma de avaliação do “Programa Vida na Comunidade”.

5.6.1 Material Instrucional

A elaboração do material instrucional se embasou na pesquisa de Boueri (2010). Para construí-lo, houve um levantamento dos temas mais importantes para ensinar os pais/familiares a aplicarem os procedimentos de ensino respaldados no Currículo Funcional Natural (CFN) aos jovens com Deficiência Intelectual (DI). O referencial teórico utilizado no material pode ser consultado no APÊNDICE G.

O material instrucional era uma apostila para pais/familiares de jovens e adultos com DI, que teve como título “Estratégias para Familiares Ensinarem Atividades de Vida na Comunidade aos Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: Como, quando e onde ensinar?”. Este material, que foi elaborado e entregue aos pais/familiares, tinha como objetivo auxiliá-los durante as sessões teóricas e na ausência da pesquisadora, inclusive após o término do programa, sempre que tivessem alguma dúvida. Além disso, os procedimentos de ensino e estratégias descritas no material podem ser utilizados com outros jovens/adultos para o ensino

dessas atividades. É importante ressaltar que o material instrucional pode ser utilizado com outros pais, para auxiliar no ensino e aprendizagem de jovens/adultos com deficiência intelectual.

O material instrucional tinha 46 páginas e era composto pelos tópicos: 1 – Breve Apresentação da Pesquisadora; 2 – Currículo Funcional Natural, 3 – A Importância da Família no Ensino e Aprendizagem, 4 – Atividades de Vida na Comunidade, 5 – Decisões Iniciais, 6 – Estabelecer Comportamentos, 7 – Quais Momentos Ensinar?, 8 – Procedimentos de Ensino – Como Ensinar?, 9 – Avaliação dos Procedimentos de Ensino e 10 – Procedimentos Básicos.

Na descrição do material se utilizou uma linguagem clara e de fácil compreensão para os pais/familiares poderem consultar na ausência da pesquisadora. Foram utilizados diversos exemplos de avaliação, procedimentos de ensino, estratégias, materiais adaptados, etc. O tópico de “procedimentos básicos” foi criado para facilitar a consulta e o entendimento dos pais/familiares, visto que ele trazia todas as informações resumidas, de como, quando e onde ensinar.

5.6.2 Atividades Trabalhadas

As atividades trabalhadas no “Programa Vida na Comunidade” foram fazer compras e deslocar-se. No Quadro 10 estão apresentadas as cadeias de comportamento das atividades trabalhadas.

Quadro 10. Apresentação do Roteiro para o Ensino das Atividades Trabalhadas

FAZER COMPRAS	DESLOCAR-SE
Levar a lista ao mercado.	Levar o mapa de orientação
Pegar o carrinho/cestinha.	Sair do local de partida
Encontrar itens na prateleira (especifica-se item por item)	Identificar onde está no mapa
Pegar/escolher item (especifica-se item por item)	Caminhar na calçada afastada do meio fio (análise por quarteirão)
Colocar item no carrinho (especifica-se item por item)	Parar na esquina (análise por quarteirão)
Ir até o caixa	Olhar para o lado direito (análise por quarteirão)
Colocar os produtos no caixa	Olhar para o lado esquerdo (análise por quarteirão)
Guardar a cestinha/carrinho	Verificar se há veículos vindo ou não (análise por quarteirão)
Esperar o caixa realizar as operações	Atravessar a rua em segurança (análise por quarteirão)
Pegar o dinheiro para pagar	Identificar no mapa o ponto de referência
Entregar ao caixa	Seguir o caminho indicado no mapa
Esperar o troco (quando houver)	Entrar no local de chegada
Guardar o troco (quando houver)	
Colocar as compras na sacola	
Pegar a sacola	
Sair do Supermercado	

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Tais cadeias de comportamento variavam de acordo com os produtos comprados na atividade de “fazer compras”, que eram diferentes em cada uma das sessões de acordo com a necessidade dos participantes, variando também na quantidade de quarteirões, no local de destino, na utilização ou não do mapa e na presença de faixa de pedestres na atividade “deslocar-se”. Visto que as ruas eram diferentes para cada díade, o jovem 4 não utilizou mapa e os locais de destino variaram conforme a mudança de fase experimental.

5.6.3 Materiais Adaptados aos Jovens

Para o ensino das atividades aos jovens no “Programa Vida na Comunidade”, adaptaram-se dois materiais, um para a atividade de “fazer compras” e outro para “deslocar-se de um local para outro sem utilizar transporte”. Para a atividade fazer compras, adaptou-se uma lista de compras (Figura 2) que os jovens, por meio da leitura funcional dos rótulos, conseguiam identificar e comprar os produtos necessários com maior independência.

Já para a atividade deslocar-se, adaptou-se um mapa impresso do trajeto, conforme exemplo (Figura 3). No mapa que se utilizou durante a implementação do programa com a Díade 2 (D2), além do trajeto, havia fotos do ponto de referência (praça do bairro). O mapa da Figura 3 é hipotético, para não identificar os participantes, visto que fornecia informações de endereço e fotos.



Figura 2. Lista de Compras

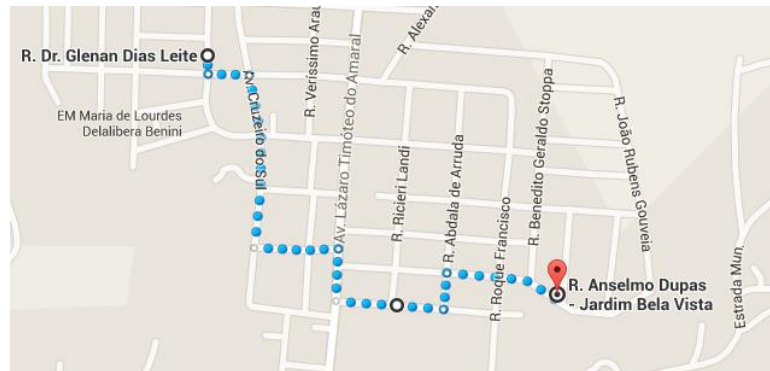


Figura 3. Mapa de Orientação Hipotético

5.6.4 Sobre as sessões de ensino

As sessões de ensino foram divididas em sessões teóricas e práticas de ensino. As sessões teóricas foram planejadas por meio do material instrucional. As sessões práticas se subdividiram em: intervenção, manutenção e generalização; sendo que as sessões de manutenção e de generalização foram planejadas de acordo com a atividade que foi ensinada no “Programa Vida na Comunidade”.

A seguir, serão exemplificadas e descritas em detalhes as diferentes modalidades de sessões de ensino.

5.6.4.1 Sessões teóricas

No Quadro 11 estão especificados os temas trabalhados, os objetivos, materiais, recursos e atividades realizadas nas sessões teóricas com os pais/familiares. O material instrucional foi utilizado em todas as sessões teóricas. Também foram realizadas, dentro dessas sessões, duas atividades práticas com relação aos procedimentos de ensino. Na primeira atividade, os pais/familiares deveriam colocar na sequência correta os comportamentos da cadeia de comportamentos que a pesquisadora forneceu, ou seja, na ordem em que naturalmente ocorreriam. Já a segunda atividade consistia em assistir uma sessão prática vídeo-gravada, da primeira sessão de intervenção, realizar uma auto avaliação

de seus comportamentos e preencher o protocolo com os níveis de ajuda que utilizavam no ensino dos jovens.

O material foi entregue e ficou com os pais/familiares na primeira sessão teórica, sendo assim, eles tinham acesso a ele nos intervalos entre as sessões e relatavam que o liam. Durante essas sessões, a pesquisadora apresentava cada tópico, seguindo o material instrucional. Em todas as sessões, era disponibilizado um tempo para retirada de dúvidas dos pais/familiares. O tempo e a quantidade dessas sessões não foram planejados e dependia da disponibilidade e das dúvidas de cada pai/familiar.

Salienta-se que, para todos os pais/familiares foram utilizados os mesmos materiais e recursos e trabalhados os mesmos temas e atividades, contudo, o número de sessões variou (entre 3 e 6) e o tempo de 40 minutos a 1 hora e meia, de acordo com a disponibilidade de tempo e o ritmo de aprendizagem de cada participante.

Quadro 11. Apresentação das Sessões Teóricas

TEMAS	OBJETIVOS	MATERIAIS E RECURSOS	ATIVIDADES REALIZADAS
Apresentação da pesquisadora e do Programa Vida na Comunidade.	Conhecer a pesquisadora e o Programa Vida na Comunidade.	Páginas iniciais do Material Instrucional	Explicação e retirada de dúvidas.
Currículo Funcional Natural	Conhecer o Currículo Funcional Natural, teoria que os procedimentos de ensino do Programa são fundamentados, para que possa aplicá-la no ensino dos jovens com DI.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação e retirada de dúvidas.
A Importância da Família no Ensino e Aprendizagem.	Reconhecer a importância deles como pais/familiares no ensino e aprendizagem dos jovens com DI que são responsáveis.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação, discussão e retirada de dúvidas.
Atividades de Vida na Comunidade.	Conhecer o que e quais são as atividades de vida na comunidade e a importância de ensiná-las.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação e retirada de dúvidas.
Decisões Iniciais	Conhecer e aprender as etapas mais importantes para o ensino das atividades aos jovens com DI.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação, discussão e retirada de dúvidas.
Estabelecer Comportamentos	Aprender como selecionar a atividade que deve ser ensinada e como montar a cadeia de comportamentos dela, para ensiná-la e avaliá-la. E aprender que um comportamento gera a aprendizagem de diversas habilidades.	Material Instrucional e folha impressa com uma cadeia de comportamentos fora de ordem	Explicação, exemplificação, atividade prática (coloque a cadeia de comportamentos na ordem correta), discussão e retirada de dúvidas.
Quais Momentos Ensinar?	Aprender a selecionar qual o melhor momento para ensinar cada atividade, ou seja, qual momento é natural e funcional que aquela atividade seja realizada.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação, discussão e retirada de dúvidas.
Procedimentos de Ensino – Como Ensinar?	Conhecer e aprender os níveis de ajuda que devem ser utilizados no ensino dos jovens com DI.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação da prática dos pais/familiares e, outros casos; discussão e, retirada de dúvidas.
Avaliação dos Procedimentos de Ensino.	Conhecer e discutir sobre a forma e o instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem do jovem com DI e a importância dessa avaliação.	Material Instrucional e Computador com Vídeos das Sessões Práticas	Explicação, exemplificação da prática dos pais/familiares e outros casos, atividade prática (assista ao vídeo e preencha o protocolo de avaliação), discussão e retirada de dúvidas.
Procedimentos Básicos	Discutir, conhecer e, aprender os procedimentos básicos para realizar o ensino de atividades aos jovens com DI.	Material Instrucional	Explicação, exemplificação, discussão e retirada de dúvidas.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

5.6.4.2 Sessões práticas

As sessões práticas de ensino ocorreram em três fases experimentais: intervenção, manutenção e generalização do ensino e aprendizagem. Elas foram realizadas em contextos comunitários, localizados em um raio de no máximo dois quilômetros da casa das díades. As filmagens eram realizadas pela própria pesquisadora, a qual também fornecia os níveis de ajuda necessários aos pais/familiares no momento em que os comportamentos estavam ocorrendo. Essas sessões serão detalhadas a seguir.

5.6.4.2.1 Sessões práticas de intervenção

As sessões práticas de intervenção eram planejadas pela pesquisadora que elencava os seguintes tópicos para cada uma delas: objetivo, materiais utilizados e atividades. Nessas sessões, a pesquisadora instruía, supervisionava e fornecia os níveis de ajuda (dica verbal; dica verbal e demonstrativa sem auxílio físico no jovem; ou dica verbal e demonstrativa com auxílio físico no jovem – descrição na página 73) necessários para que os pais/familiares aprendessem a realizar o ensino das atividades de vida na comunidade por meio do fornecimento dos níveis de ajuda (dica verbal; dica verbal e demonstrativa; auxílio físico parcial; ou auxílio físico total – descrição na página 74) aos jovens com deficiência intelectual.

5.6.4.2.2 Sessões práticas de manutenção

As sessões práticas de manutenção seguiam o mesmo formato das de intervenção, anteriormente descrito, ou seja, a pesquisadora elencava objetivo, materiais utilizados e atividades para cada sessão, e fornecia, quando necessário, os níveis de ajuda aos pais/familiares. Contudo, havia maior espaçamento de tempo entre as sessões, passando de duas vezes por semana para sessões semanais e/ou quinzenais.

A mudança para sessões desse modelo ocorria ao verificar que os pais/familiares realizavam os procedimentos de ensino e os jovens realizavam as respostas, ambos com independência.

5.6.4.2.3 Sessões práticas de generalização

As sessões de generalização ocorreram três vezes com cada díade e nessas sessões as atividades de vida na comunidade eram ensinadas em novos ambientes e contextos, para assim, verificar a generalização da aprendizagem. Por exemplo, se a atividade que estava sendo ensinada era fazer compras em supermercado, ela era feita em uma loja de departamentos ou em uma quitanda para verificar a generalização.

Inseriu-se esse modelo de sessão ao verificar que o pai/familiar mantinha os procedimentos de ensino nas sessões semanais e/ou quinzenais. Manteve-se o mesmo formato das sessões práticas de intervenção e de manutenção.

5.6.5 Formas de Avaliação da Eficácia do Programa

Para avaliar a eficácia da implementação do “Programa Vida na Comunidade” foram utilizados três protocolos, a saber: o Protocolo de Observação das Sessões Contínuas; o Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual (Adaptado de BOUERI, 2014); e o Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual (Adaptado de ZUTIÃO, 2013c), que serão descritos em detalhes a seguir.

5.6.5.1 Protocolo de Observação das Sessões Contínuas

O protocolo de observação diária (APÊNDICE H) teve como objetivo possibilitar uma análise qualitativa da rotina de atividades dos participantes, das contingências ambientais, intervenções e orientações realizadas durante o estudo. Esse instrumento era composto por três campos: cabeçalho; seleção da atividade; e anotações gerais.

O cabeçalho era preenchido com as seguintes informações sobre a sessão observada: data, horário de início e de término, tempo de duração, número de registro, fase experimental e nome das pessoas presentes. O espaço para seleção da atividade tinha as seguintes opções: observação e avaliação dos jovens com deficiência intelectual, orientação teórica para a família, intervenção, manutenção e generalização.

No espaço para anotações gerais a pesquisadora anotava: atividades observadas, locais onde as atividades foram realizadas, materiais utilizados, descrição do comportamento dos

participantes, descrição geral da atividade, comentários, intervenções realizadas pela pesquisadora e pais/familiares, dificuldades/facilidades observadas, problemas ou dúvidas que surgiram antes, durante ou após as sessões filmadas e sugestões de mudanças dos procedimentos de intervenção para melhorar o desempenho dos participantes nas próximas sessões. Nesse protocolo, também eram anotadas as dúvidas e falas dos pais durante as sessões teóricas.

5.6.5.2 Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual

O protocolo de observação dos pais e/ou familiares e dos jovens com deficiência intelectual (APÊNDICE I) foi adaptado do estudo de Boueri (2014). A adaptação consistiu na retirada e acréscimo de respostas adequadas e inadequadas para ajustá-las a realidade dos participantes. A cadeia de comportamentos foi modificada de acordo com a atividade ensinada e a terminologia utilizada para se referir aos participantes também mudou para Jovem (J) e Familiar (F).

O protocolo era preenchido durante todas as fases experimentais do estudo (linha de base, intervenção, generalização e manutenção) e para todos os participantes. Esse instrumento teve como objetivo verificar se havia ou não mudança nos comportamentos dos pais/familiares e dos jovens com Deficiência Intelectual (DI) a partir da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Além disso, esse protocolo permitia observar, em quais comportamentos os participantes ainda tinham dificuldades para que assim, os procedimentos e estratégias fossem modificados.

O instrumento para coleta de dados era dividido em lado A e B. O lado A era composto por um cabeçalho para anotações básicas de registro: data, número de registro, fase experimental, tempo total do registro, identificação dos participantes e linhas para observações gerais. E também uma tabela que continha as respostas adequadas e inadequadas dos pais/familiares e dos jovens com DI, separadas em colunas diferentes e espaços para anotação da quantidade de ocorrência delas em cada sessão.

Nos Quadros 12 e 13 estão apresentadas, respectivamente, as respostas adequadas e inadequadas dos familiares e dos jovens com deficiência intelectual que são analisadas nesse protocolo. A operacionalização detalhada dessas respostas pode ser consultada no Apêndice J.

Quadro 12. Apresentação das Respostas Adequadas e Inadequadas dos Familiares

RESPOSTAS ADEQUADAS DOS FAMILIARES RAF	RESPOSTAS INADEQUADAS DOS FAMILIARES – RIF
RAF 01 Apresentar instruções corretamente	RIF 01 Realizar o comportamento pelo jovem sem instrução
RAF 02 Esperar por cinco segundos para o jovem realizar o comportamento	RIF 02 Realizar o comportamento pelo jovem com instrução
RAF 03 Auxílio descritivo no cumprimento da instrução	RIF 03 Dar mais que uma instrução por vez
RAF 04 Auxílio físico no cumprimento da instrução	RIF 04 Apressar o jovem
RAF 05 Apontar para o material	RIF 05 Não esperar por cinco segundos para o jovem realizar o comportamento
RAF 06 Retirar materiais desnecessários	RIF 06 Realizar o ensino de respostas aleatoriamente
RAF 07 Deixar o jovem realizar com independência o comportamento	RIF 07 Não fornecer auxílio ao jovem
RAF 08 Fornecer reforços naturais	RIF 08 Retirar do alcance do jovem os materiais necessários
RAF 09 Escolher momentos adequados	RIF 09 Gritar com o jovem
RAF 10 Estruturar o ambiente de ensino	RIF 10 Ensino em momentos inadequados
RAF 11 Utilizar tom de voz adequado	RIF 11 Não fornecer reforço

Fonte: Adaptado de Boueri (2014) e modificado de acordo com a rotina das díades participantes

Quadro 13. Apresentação das Respostas Adequadas e Inadequadas dos Jovens com Deficiência Intelectual

RESPOSTAS ADEQUADAS DOS JOVENS – RAJ	RESPOSTAS INADEQUADAS DOS JOVENS – RIJ
RAJ 01 Tentar pegar os materiais	Impedir o auxílio físico total ou parcial
RAJ 02 Manusear os materiais	Não olhar em direção ao familiar
RAJ 03 Executar a instrução sem auxílio físico	Apresentar comportamento estereotipado
RAJ 04 Executar a instrução com auxílio físico	Manusear materiais desnecessários
RAJ 05 Executar de forma independente	Permanecer em silêncio
RAJ 06 Olhar para o familiar	Levar materiais desnecessários
RAJ 07 Ir para o ambiente com ajuda	Permanecer no mesmo ambiente
RAJ 08 Ir para o ambiente sem ajuda	Não realizar a instrução dada
RAJ 09 Levar os materiais com ajuda	Falar de assuntos descontextualizados
RAJ 10 Levar os materiais sem ajuda	Realizar perguntas que não sejam referentes a temática trabalhada
RAJ 11 Solicitar ajuda	Não ter iniciativa para a atividade
RAJ 12 Realizar perguntas	Realizar a atividade sem atenção

Fonte: Adaptado de Boueri (2014) e modificado de acordo com a rotina das díades participantes

No lado B do Protocolo havia um espaço para anotação de dados gerais sobre a sessão: atividade ensinada, momento escolhido para realização dos procedimentos de ensino, hora da realização do registro, estruturação do ambiente, materiais utilizados, quem estava presente, dificuldades e facilidades observadas e identificação do local. Havia também uma tabela com a cadeia de comportamentos da atividade, para análise de qual nível de ajuda era utilizado em cada um dos comportamentos tanto para os pais/familiares quanto para os jovens com DI.

No Quadro 14 está representada a operacionalização dos níveis de ajuda que a pesquisadora utilizou para o ensino dos procedimentos aos pais/familiares. Os níveis de ajuda que se utilizou com esses participantes eram: execução independente; dica verbal; dica verbal

e demonstrativa sem auxílio físico no jovem; dica verbal e demonstrativa com auxílio físico no jovem; e não executa.

Quadro 14. Operacionalização dos Níveis de Ajuda utilizados pela Pesquisadora para Ensino dos Procedimentos aos Pais/Familiares

NÍVEL	TIPO DE AJUDA	OPERACIONALIZAÇÃO
4	Execução Independente	O pai/familiar deve realizar, de forma independente, os níveis de ajuda necessários no ensino do comportamento presente na cadeia da atividade. Devem ser utilizados os procedimentos corretos e os níveis de ajuda devem ser fornecidos na sequência correta. A pesquisadora deve elogiar o pai/familiar com entusiasmo.
3	Dica Verbal	Se o pai/familiar não executar algum nível de ajuda no ensino do comportamento da cadeia, ou se executar uma dica inapropriada ou de forma errada, a pesquisadora deve dizer qual seria o procedimento da sequência completando a frase: “Nome, _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que se espera que o pai/familiar tenha durante o ensino do comportamento ao jovem). Ao realizar a instrução, o pai/familiar deve ser elogiado pela pesquisadora.
2	Dica Verbal e Demonstrativa sem auxílio físico no jovem	Se diante da dica verbal (nível de ajuda 3) o pai/familiar não executar a instrução dada, a pesquisadora deve dizer qual seria o procedimento a ser realizado na sequência completando a frase: “Nome, _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que se espera que o pai/familiar tenha durante o ensino do comportamento ao jovem). E deve demonstrar a conduta com o próprio corpo para que o pai/familiar observe e em seguida imite o procedimento com o jovem. Ao demonstrar com o próprio corpo, a pesquisadora deve descrever oralmente o que deve ser realizado. Ao realizar a instrução, o pai/familiar deve ser elogiado pela pesquisadora. Nesse nível de ajuda, a pesquisadora não toca no jovem.
1	Dica Verbal e Demonstrativa com auxílio físico no jovem	Se diante da dica demonstrativa verbal e demonstrativa sem auxílio físico no jovem (nível de ajuda 2) o pai/familiar não executar a instrução dada, a pesquisadora deve dizer qual procedimento deve ser realizado na sequência completando a frase: “Nome, _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que se espera que o pai/familiar tenha durante o ensino do comportamento ao jovem). Esse nível de ajuda só é fornecido quando o jovem necessita de auxílio físico. Sendo assim, a pesquisadora deve iniciar a conduta junto ao jovem, segurando-o em sua mão e, em seguida pedir para que o pai/familiar a conclua. Se o pai/familiar concluir o ensino fornecendo o auxílio ao jovem, a pesquisadora deve elogiá-lo, enfatizando o que ele realizou corretamente.
0	Não Executa	Se diante do auxílio físico da pesquisadora (nível de ajuda 1) o pai/familiar não executar a instrução dada, a pesquisadora deve dizer qual o procedimento que deveria ser realizado na sequência completando a frase: “Nome, _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que se espera que o pai/familiar tenha durante o ensino do comportamento ao jovem). E deve realizar o comportamento da cadeia junto ao jovem servindo como modelo e o pai/familiar somente observa para aprender o correto.

FONTE: Adaptado de Boueri (2014) e embasado nas observações da rotina das díades participantes

E no Quadro 15 está disponibilizada a operacionalização dos níveis de ajuda que os pais/familiares utilizaram para o ensino dos comportamentos envolvidos na atividade aos jovens com DI. Os níveis de ajuda utilizados foram: execução independente, dica verbal, dica verbal e demonstrativa, auxílio físico parcial e auxílio físico total.

Quadro 15. Operacionalização dos Níveis de Ajuda utilizados pelos Pais/Familiares para Ensino das Condutas aos Jovens com DI

NÍVEL	TIPO DE AJUDA	OPERACIONALIZAÇÃO
5	Execução Independente	O pai/familiar deve apresentar a instrução “ <i>Nome</i> , realize _____.” (A frase deve ser completada com a instrução de qual atividade será desempenhada ou com uma instrução adequada ao comportamento da cadeia que será ensinado). O jovem deve realizar o comportamento solicitado de forma independente, sem nenhum auxílio e esse deve ser iniciado em até cinco segundos após a apresentação da instrução. Se o jovem realizar a instrução apresentada, o pai/familiar deve elogiá-lo com entusiasmo dizendo “Muito bem, <i>Nome</i> , você _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que foi realizado pelo jovem). Se o jovem não executar a instrução apresentada até cinco segundos após a solicitação, o pai/familiar deve fornecer à dica verbal (nível de ajuda 4).
4	Dica Verbal	Se ao apresentar a instrução e dentro de cinco segundos o jovem não iniciar o comportamento solicitado, o pai/familiar deve descrever o comportamento desejado completando a frase: “ <i>Nome</i> , você _____.” (A frase deve ser completada com uma instrução adequada ao comportamento da cadeia que está sendo ensinado). O comportamento deve ser iniciado até cinco segundos após a apresentação da instrução. Se o jovem executar a instrução apresentada, o pai/familiar deve elogiar com entusiasmo o jovem dizendo “Muito bem, <i>Nome</i> , você _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que foi realizado pelo jovem). Se o jovem não executar a instrução apresentada em até cinco segundos após a solicitação, o pai/familiar deve recorrer à dica demonstrativa (nível de ajuda 3).
3	Dica Verbal e Demonstrativa	Se diante da dica verbal (nível de ajuda 4) o jovem não responder em cinco segundos, o pai/familiar deve dizer o comportamento solicitado, completando a frase: “ <i>Nome</i> , você deve _____, assim olhe.” (A frase deve ser completada com uma instrução adequada ao comportamento da cadeia que está sendo ensinado). E logo em seguida apresentar o comportamento com o próprio corpo, mostrando como a instrução deve ser realizada. Se o jovem executar a instrução apresentada, o pai/familiar deve elogiá-lo com entusiasmo dizendo “Muito bem, <i>Nome</i> , você _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que foi realizado pelo jovem). Se o jovem não iniciar a instrução apresentada até cinco segundos após a solicitação, o pai/familiar deve recorrer ao auxílio físico parcial, nível de ajuda 2).
2	Auxílio Físico Parcial	Se diante da dica verbal e demonstrativa (nível de ajuda 3) o jovem não responder em cinco segundos, o pai/familiar deve dizer o comportamento solicitado completando a frase: “ <i>Nome</i> , você deve _____ deste jeito.” (A frase deve ser completada com uma instrução adequada ao comportamento da cadeia que está sendo ensinado). E logo em seguida iniciar o comportamento solicitado tocando a parte do corpo utilizada para realização do comportamento solicitado, indicando como deve ser iniciado o comportamento. Caso o jovem inicie o comportamento e não o conclua, o pai/familiar deve concluí-lo tocando o jovem e fazendo com que ele finalize o comportamento. Se o jovem iniciar ou concluir uma parte do comportamento, o pai/familiar deve elogiá-lo com entusiasmo dizendo “Muito bem, <i>Nome</i> , você _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que foi realizado pelo jovem). Se o jovem não iniciar e nem concluir uma parte do comportamento o pai/familiar deve recorrer ao auxílio físico total (nível de ajuda 1).
1	Auxílio Físico Total	Se diante do auxílio físico parcial (nível de ajuda 2) o jovem não responder ou não finalizar o comportamento solicitado, o pai/familiar deve realizar todo o comportamento juntamente com ele, modelando seus movimentos para que realize o comportamento que está sendo ensinado. Se o jovem deixar que o pai/familiar realize o auxílio físico total, o pai/familiar deve elogiá-lo com entusiasmo dizendo “Muito bem, <i>Nome</i> , você _____” (a frase deve ser completada com o comportamento que foi realizado pelo jovem). Se o jovem não deixar que o pai/familiar realize o auxílio físico total, o pai/familiar então deve realizar o comportamento por ele (nível de ajuda 0 – não executa).
0	Não Executa	Se diante da ajuda total, (nível de ajuda 1) o jovem não deixar o pai/familiar realizar o auxílio físico total, o pai/familiar deve dizer o comportamento completando a frase: “ <i>Nome</i> , você deve _____ deste jeito.” E realizar pelo jovem.

FONTE: Adaptado de Boueri (2014) e embasado nas observações da rotina das díades participantes

5.6.5.3 Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual

A utilização do Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual (DI) (APÊNDICE K) teve como objetivo avaliar as habilidades ensinadas durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade” e demonstrar que o ensino de uma atividade pode propiciar a aprendizagem de habilidades importantes, as quais podem ser utilizadas em outras atividades. Esse protocolo foi adaptado de Zutião (2013c). A adaptação consistiu na atualização das habilidades segundo a definição de Deficiência Intelectual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (APA, 2014), visto que, no estudo anterior (ZUTIÃO, 2013c), a pesquisadora se embasou somente na AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento. Também foram adaptadas a seleção das habilidades conforme as atividades que se ensinou no “Programa Vida na Comunidade”, ou seja, fazer compras (D1 e D3) e deslocar-se (D2 e D4).

O protocolo era composto por todas as habilidades referentes ao funcionamento adaptativo que foram trabalhadas durante o desenvolvimento do “Programa Vida na Comunidade” com os participantes. Elas eram divididas, segundo as definições de deficiência intelectual da AAIDD (2010) e do DSM V (APA, 2014), em domínio conceitual, social e prático. No protocolo, as habilidades gerais como matemática, leitura e escrita, responsabilidade, autoestima, habilidades ocupacionais, cuidados com a segurança, etc., eram subdivididas em habilidades menores.

À direita de cada uma das habilidades tinham três colunas com as fases: Antes da INT (preenchida antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade” – linha de base); Pós INT/M (preenchida após as sessões de intervenção e manutenção do programa); e GEN (preenchida após as sessões de generalização), as quais a pesquisadora preenchia com o sinal de “+” quando o jovem possuía a habilidade, com o sinal de “-” quando ele não possuía ou com a sigla “NA”, quando não se avaliou a habilidade no estudo. Tal protocolo era utilizado em todas as sessões e era considerado que o jovem possuía a habilidade naquela fase quando ele a apresentava em pelo menos três sessões consecutivas.

Pode-se observar no Quadro 16 a descrição dos domínios do funcionamento adaptativo segundo a AAIDD (2010) e do DSM V (APA, 2014) com as habilidades gerais que cada um envolve. E também as habilidades que estavam presentes nas atividades que se ensinou no “Programa Vida na Comunidade”.

Quadro 16. Atividades Trabalhadas no "Programa Vida na Comunidade" para desenvolver os Domínios do Funcionamento Adaptativo de acordo com AAIDD (2010) e do DSM V (APA, 2014)

DOMÍNIOS	HABILIDADES EM CADA DOMÍNIO DESCRIÇÃO (AAIDD, 2010 e DSM – V (APA, 2014))	HABILIDADES PRESENTES NAS ATIVIDADES TRABALHADAS	
		FAZER COMPRAS	DESLOCAR-SE
CONCEITUAL	Linguagem receptiva e expressiva, habilidades acadêmicas que envolvam leitura e escrita, matemática, tempo ou dinheiro; uso funcional das habilidades acadêmicas (leitura funcional), auto direção, pensamento abstrato.	Linguagem receptiva e expressiva: tomada de iniciativa, comunicação, reconhecer e nomear produtos, leitura e escrita: leitura funcional (rótulos e lista de mercadorias); matemática: contagem e noção de quantidade, conceito de Dinheiro: utilização do dinheiro no mercado, conceito de número, relacionar numeral e notas/moedas, noção do valor das notas/moedas, auto direção: encontrar os produtos no mercado e pensamento abstrato: criação de estratégias (Ex.: quando não tem o produto idêntico ao da lista).	Linguagem receptiva e expressiva: tomada de iniciativa, comunicação, reconhecer e nomear placas de trânsito; leitura e escrita: leitura funcional (mapa de orientação e/ou placas de trânsito); matemática: noção de tempo para atravessar a rua; auto direção: deslocar-se do ponto de partida ao ponto de chegada e pensamento abstrato: criação de estratégias (Ex.: quando chove e estão no meio do caminho).
SOCIAL	Interpessoal – comunicação, conversação e linguagem, responsabilidade, autoestima, ser enganado ou manipulado (credulidade), ingenuidade, seguir regras, obedecer às leis; evitar vitimização; regular comportamentos e emoções.	Interpessoal: esperar sua vez, respeitar a vez do outro, ser cordial; responsabilidade: manejo do dinheiro; autoestima: demonstração de entusiasmo ao realizar a atividade, ser enganado ou manipulado (credulidade): conferir o troco; seguir regras: seleção adequada de quantidade e do produto que consta na lista.	Interpessoal: ser cordial e respeitar as pessoas da comunidade; autoestima: demonstração de entusiasmo ao realizar a atividade; seguir regras: utilizar o caminho indicado no mapa de orientação; obedecer às leis: respeitar sinais de trânsito.
PRÁTICO	Atividades instrumentais de vida diária; habilidades ocupacionais – fazer compras, preparar alimentos, transporte, atividades bancárias, controle do dinheiro e cuidados com a saúde e segurança.	Atividades instrumentais de vida diária: higiene pessoal; habilidades ocupacionais: fazer compras e controle do dinheiro e cuidados com a segurança: não conversar com estranhos.	Cuidados com a segurança: atravessar a rua com segurança (quando possível, utilizando a faixa de pedestres) e não conversar com estranhos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, AAIDD (2010) e DSM - V (APA, 2014).

5.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após o cumprimento de todos os aspectos éticos, segundo a Resolução nº 466/12, iniciou-se a coleta de dados. A primeira etapa consistiu no recrutamento dos participantes na primeira instituição.

Foi agendada a aplicação da Escala SIS com quatro jovens desta instituição, que ocorreu com o auxílio dos pais/familiares que forneciam exemplos aos jovens com Deficiência Intelectual (DI), de forma a tornar mais entendível as perguntas e habilidades. Os pais/familiares só responderam quando o jovem com DI não tinha certeza ou não sabia responder. Quando os pais/familiares respondiam, era solicitado que eles fornecessem exemplos de comportamentos dos jovens para respaldar a resposta dada.

Porém, apenas dois desses pais/familiares e jovens com DI aceitaram participar da pesquisa, assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e de assentimento, e responderam a entrevista da Escala SIS. Desses dois, apenas um dos jovens preencheu todos os critérios de seleção da pesquisa, visto que o outro obteve resultado na Escala SIS que indicou a independência na realização de atividades de vida na comunidade.

Desse modo, verificou-se a necessidade de procurar uma segunda instituição para a realização do recrutamento. Após apresentação e aceite de participarem da pesquisa, com o auxílio da coordenadora, foram selecionados três jovens com DI como potenciais participantes. A pesquisadora entrou em contato via telefone com os responsáveis e marcou uma reunião, na qual foi explicada a proposta do estudo aos pais/familiares. Todos demonstraram interesse em participar, preencheram e assinaram o TCLE e o termo de assentimento. A Escala SIS foi aplicada e os três preencheram os critérios de seleção da pesquisa.

Após os procedimentos de recrutamento, a pesquisadora realizou uma entrevista com os pais/familiares, com o intuito de conhecer a rotina dos jovens com DI e analisar quais seriam os momentos mais propícios para o ensino das atividades na implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Porém, como os pais/familiares demonstraram insegurança enquanto estavam sendo gravados, a pesquisadora conversou com eles, desligou o gravador e anotou palavras-chave para posterior registro no protocolo de observação diária.

Com o resultado da Escala SIS e a análise da entrevista, a pesquisadora conversou com cada um dos pais/familiares. Nessa conversa, ela mostrou a eles o resultado obtido na

área de atividades de vida na comunidade e juntos selecionaram a atividade de vida na comunidade que posteriormente se ensinou aos jovens com DI.

Após a seleção das atividades, iniciaram-se as sessões de coleta dos dados, as quais foram divididas nas fases experimentais: linha de base, intervenção, manutenção e generalização. Para o agendamento das sessões de coleta de dados, foram seguidos os critérios do delineamento da pesquisa e respeitada a disponibilidade de cada díade.

Todas as sessões de coleta de dados foram filmadas. A pesquisadora era responsável pelas filmagens, de forma a não incluir mais uma pessoa para tal função, a qual poderia interferir no desempenho dos participantes.

As primeiras sessões com cada díade foram as de linha de base, nas quais os jovens com DI realizavam a atividade selecionada, sem nenhuma intervenção da pesquisadora, com o objetivo de analisar qual o nível de independência dos jovens na atividade e qual a porcentagem que os pais/familiares ensinam/auxiliam eles a realizarem os comportamentos envolvidos na atividade.

Após pelo menos três sessões de linha de base, foram iniciadas as sessões de intervenção teórica e prática concomitantes. Nas sessões teóricas do “Programa Vida na Comunidade”, foi utilizada uma apostila adaptada de Boueri (2010). Essas sessões eram realizadas nas casas dos participantes antes das sessões práticas, duas vezes por semana. Durante as sessões, a apostila foi lida e discutida a cada tópico e foram realizadas duas atividades práticas: montagem da cadeia de comportamentos e análise os comportamentos deles quanto ao ensino dos jovens na primeira sessão de intervenção.

Nas sessões práticas, a pesquisadora fornecia os níveis de ajuda aos pais/familiares, imediatamente após cada um dos comportamentos, para ensiná-los a aplicar a teoria e os procedimentos aprendidos nas sessões teóricas com os jovens com DI na realização da atividade de vida na comunidade selecionada para cada um deles. A duração e a quantidade de sessões teóricas e práticas foram condicionadas pelo desempenho comportamental de cada participante.

Após atingir o critério da pesquisa, os participantes passaram por sessões de manutenção, para verificar se mantinham o comportamento em sessões com espaço de tempo maior, ou seja, semanais e/ou quinzenais; e por sessões de generalização, com o objetivo de verificar se os jovens e seus pais/familiares utilizavam os comportamentos aprendidos em outros contextos e atividades semelhantes. Realizaram-se pelo menos três sessões de cada uma das fases: manutenção e generalização.

A análise das sessões ocorreu de forma simultânea à coleta, para cumprir as exigências do delineamento do estudo. Para cada sessão, a pesquisadora assistia as filmagens e preenchia o protocolo de observação dos pais/familiares e jovens com DI. E, ao final de cada fase experimental, preencheu-se o protocolo para avaliar as habilidades aprendidas por meio das atividades que se ensinou no “Programa Vida na Comunidade” para cada um dos jovens com DI.

5.8 PROCEDIMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE

Salienta-se que foram realizados de forma simultânea os procedimentos de implementação e avaliação do “Programa Vida na Comunidade”, porém esses serão descritos separadamente para fins didáticos de compreensão.

Para implementação do “Programa Vida na Comunidade”, dividiu-se os participantes em díades (D1, D2, D3 e D4) compostas por um pai/familiar e um jovem com Deficiência Intelectual (DI).

Nas primeiras sessões, a pesquisadora conheceu as díades, realizou a aplicação dos instrumentos (Escala SIS e Entrevista com os Pais) para avaliar a necessidade de suporte e apoio do jovem e conhecer a rotina da família. A aplicação da Escala SIS durou em torno de 45 minutos à uma hora e meia e a entrevista em média trinta minutos.

Com os resultados desses instrumentos, as atividades selecionadas foram: “fazer compras” nas díades D1 e D3 e “deslocar-se” nas D2 e D4. A rotina das díades foi utilizada como base para escolher os melhores momentos de ensino das atividades e os locais foram selecionados por indicação dos pais/familiares, que consideraram aqueles que eles costumavam frequentar, visto que o ensino deveria ocorrer em ambientes naturais, sem mudanças na rotina e de forma funcional.

As fases experimentais foram as mesmas para todas as díades, contudo implementou-se o programa em diferentes momentos. Foram realizadas pelo menos três sessões de observação sem intervenção, nas quais foi possível verificar o repertório inicial dos pais/familiares e dos jovens com DI na realização da atividade. Posteriormente, iniciaram-se as sessões teóricas e práticas de intervenção que ocorreram concomitantemente.

Na Tabela 1 pode-se observar a quantidade e o tempo médio de cada tipo de sessão realizada com as díades participantes. A Tabela com o tempo e quem estava presente em cada uma das sessões pode ser consultada no Apêndice L.

Tabela 1. Quantidade e Tempo Médio em Minutos das Sessões Realizadas

	Linha de Base		Sessões Teóricas		Intervenção		Manutenção		Generalização	
	Qtde	T.M	Qtde	T.M	Qtde	T.M	Qtde	T.M	Qtde	T.M
Díade 1	03	06m	04	1h23m	30	15m	07	16m	3	13m
Díade 2	04	14m	06	38m	08	40m	03	25m	3	33m
Díade 3	07	06m	03	1h	05	15m	04	14m	NR	NR
Díade 4	06	03m	04	41m	06	06m	03	05m	03	10m

Legenda: Qtde- Quantidade de Sessões; T.M – Tempo Médio de Duração; NR – Não realizado.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

As sessões de intervenção com todas as díades ocorreram duas vezes por semana e as de manutenção ocorreram semanalmente. Salienta-se que somente a Díade 1 realizou manutenção quinzenal devido à disponibilidade de tempo da família e os prazos para finalização da pesquisa. Em algumas sessões práticas com a Díade 1 e a Díade 2 houve participação de outros membros que somente acompanhavam a atividade sem realizar nenhum tipo de auxílio ou interferência no ensino e aprendizagem. Somente o padrasto de J1 realizou os procedimentos em uma sessão, pois a mãe não pôde estar presente devido a problemas pessoais. Destaca-se ainda que o padrasto participou também de duas sessões teóricas. Quanto às Díades 3 e 4, não houve participantes externos.

As intervenções com a Díade 2 precisaram ser interrompidas por quinze dias, pois a J2 precisou cumprir compromissos religiosos. Também com a Díade 2, houve um período de seis meses de pausa entre a última sessão de intervenção e a primeira de manutenção, pois a jovem quebrou o braço direito e foi indicado fazer repouso. Já com a Díade 3, houve uma pausa de quinze dias nas intervenções devido a compromissos escolares como a participação nas olimpíadas e jogos regionais. Com a mesma díade, ocorreram outras pausas, uma de dois meses entre as sessões de intervenção e manutenção, uma de mais dois meses entre a primeira de manutenção e as demais devido a problemas de saúde de J3 e pessoais de F3. Salienta-se que com a Díade 3 não foi realizada a fase experimental de generalização, pois a mãe (F3) passou por dificuldades pessoais e financeiras e solicitou o término da implementação do programa nas sessões de manutenção.

Em todas as sessões práticas (intervenção, manutenção e generalização), utilizou-se com a Díade 1 e a Díade 3 a lista de compras. Com a Díade 2, utilizou-se o mapa somente nas

sessões de intervenção e com a díade 4, não foi utilizado nenhum tipo de material adaptado ao jovem.

5.8.1 Delineamento para Avaliação do Programa Educacional

Para verificar os efeitos da intervenção, utilizou-se o delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos. Esse delineamento é compatível com a aplicação no contexto de ensino e aprendizagem de comportamentos que, quando aprendidos, não são reversíveis. Com esse delineamento é possível demonstrar a validade do controle experimental e fidedignidade dos dados, visto que se realiza o controle das variáveis do estudo em todas as fases experimentais e as variáveis intervenientes são controladas. Esse tipo de delineamento favorece a demonstração da validade interna (GAST, 2010; GAST; LEDFORD, 2014).

O sujeito foi o seu próprio controle e, por ser único, foi realizado o monitoramento constante dos comportamentos emitidos antes, durante e após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Um protocolo de registro de eventos, intitulado “Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual” foi criado com o objetivo de ter um instrumento sensível às mudanças comportamentais das díades participantes e assim, demonstrar se o “Programa Vida na Comunidade” foi eficaz.

O protocolo foi preenchido em todas as fases experimentais da pesquisa – linha de base (sem procedimentos de intervenção), intervenção, manutenção e generalização (GAST, 2010; GAST; LEDFORD, 2014). A quantidade de sessões e o espaçamento em cada fase eram de:

- 1- Linha de base: mínimo de três sessões cada díade, ocorriam uma vez por semana;
- 2- Intervenção: mínimo de cinco sessões, que ocorriam duas vezes por semana;
- 3- Manutenção: mínimo de três sessões semanais e/ou quinzenais;
- 4- Generalização: mínimo de três sessões em contextos diferentes das sessões de intervenção e manutenção.

O Delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos (Figura 4) é apresentado pelos autores Gast (2010), Gast e Ledford (2014), como um delineamento com alto grau de controle experimental.

5.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise deste estudo se realizou tanto de forma qualitativa quanto quantitativa. Os instrumentos que se utilizou durante o estudo, as variáveis envolvidas e forma de análise de cada um deles podem ser vistos no Quadro 17.

As necessidades de suporte e apoio nas diversas áreas do comportamento adaptativo foram analisadas por meio da Escala SIS (THOMPSON et al., 2004). Considerou-se na análise o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio, sendo que o cálculo para se chegar ao resultado foi feito de acordo com o manual da escala (THOMPSON et al., 2004). O resultado da área de atividades de vida na comunidade auxiliou na seleção das atividades do “Programa Vida na Comunidade”.

Foi realizada uma análise qualitativa da entrevista com os pais/familiares, com a finalidade de buscar elementos/informações sobre a rotina dos jovens que pudessem auxiliar na escolha do momento ideal para o ensino das atividades selecionadas.

O delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos (GAST; LEDFORD, 2014) foi utilizado para analisar quantitativamente o protocolo de observação dos pais/familiares e dos jovens com Deficiência Intelectual (DI). Tal protocolo foi preenchido na análise de todas as sessões em todas as fases experimentais.

Este estudo teve como variável independente a aplicação do programa pela pesquisadora, a qual teve como variável dependente direta, o comportamento dos pais/familiares que foram submetidos aos procedimentos de ensino do programa, e como variável dependente indireta, a realização das atividades pelos jovens. Contudo, ao observar a situação por outro ângulo, considerando que os pais/familiares estavam aplicando os procedimentos de ensino aos jovens, pode-se dizer que, nessa perspectiva, eles seriam a variável independente para os comportamentos dos jovens, que passam a serem considerados variável dependente direta dos procedimentos de ensino feitos pelos pais/familiares.

A porcentagem de independência na realização da atividade pelos participantes (pais/familiares e jovens) foi calculada por regra de três. Primeiramente, era calculado o número de comportamentos presentes na sessão e esse total era multiplicado pelo número de pontos máximos possíveis de se obter (4 para os pais/familiares e 5 para os jovens com DI). O número resultado desse cálculo se referia a 100% de independência, visto que, caso o pai/familiar ou o jovem realizasse todos os comportamentos de forma independente (sem nenhum nível de ajuda), ele alcançaria esse valor. Depois, era realizada a soma dos pontos

obtidos pelos participantes, de acordo com os níveis de ajuda utilizados na sessão. Para chegar à porcentagem de independência do participante na sessão, o total de pontos obtidos era multiplicado por 100 e esse resultado era dividido pela pontuação máxima possível de se alcançar. Por exemplo, em uma sessão que tinha 15 comportamentos, a pontuação máxima que o pai/familiar poderia obter era 60. Contudo, ele obteve 45 pontos, ou seja, demonstrou 75% de independência nessa sessão.

Foi analisada a porcentagem de independência em todas as fases do programa, desde a linha de base, de forma a verificar se houve mudança no repertório dos participantes após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

Para demonstrar esses dados, foi escolhida a representação gráfica de linhas com marcadores.

Quadro 17. Apresentação dos Instrumentos para Elaboração dos Dados, Variáveis e Formas de Análise

INSTRUMENTOS	VARIÁVEIS	FORMAS DE ANÁLISE
Entrevista com os pais/familiares	- Rotina dos jovens.	- Análise qualitativa das respostas dos pais/familiares.
Escala SIS	- Necessidade de Suporte e Apoio nas diversas áreas do comportamento adaptativo.	- Análise quantitativa sugerida pelo próprio instrumento, com foco nas atividades de vida na comunidade.
Protocolo de Observação dos Pais/Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual).	- Níveis de Ajuda que a pesquisadora utilizou no ensino da atividade aos pais/familiares; e níveis de ajuda que os pais/familiares utilizaram no ensino da atividade aos jovens. - Respostas Adequadas e Inadequadas dos pais/familiares e jovens.	- Porcentagem de independência na realização da atividade pelos participantes (pais/familiares e jovens). - Porcentagem dos níveis de ajuda necessários para ensino e aprendizagem das atividades, tanto para pais / familiares quanto para os jovens. - Ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas dos pais/familiares e dos jovens.
Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual	- Aprendizagem de Habilidades durante a implementação do Programa.	- Realização das habilidades antes, durante e depois da implementação do programa. - Porcentagem de habilidades aprendidas por domínio (conceitual, social e prático) em cada fase experimental.
Protocolo de Observação Diária	- Comportamento dos participantes durante as sessões.	- Análise do ambiente, - Análise das dúvidas e problemas nas sessões, - Levantamento das facilidades e dificuldades dos participantes.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Para calcular a porcentagem dos níveis de ajuda necessários para ensino e aprendizagem das atividades ensinadas, tanto para pais/familiares, quanto para os jovens, primeiramente era contabilizado o número de comportamentos ensinados em cada sessão. Depois, era calculado o total de vezes que cada nível de ajuda foi utilizado e esse número era multiplicado por 100. O resultado da multiplicação era dividido pelo total de comportamentos, ou seja, o total de oportunidades que o auxílio poderia ocorrer. Por exemplo, se o participante precisou do nível de auxílio físico em sete comportamentos, esse número multiplicado por 100 tem como resultado 700. E a cadeia de comportamentos possui 35 comportamentos, ou seja, cada nível de auxílio teria a oportunidade de aparecer 35 vezes. Ao dividir 700 por 35, tem-se que foram utilizados 20% do nível de ajuda “auxílio físico” nessa sessão.

Assim, realizou-se o registro de todas as sessões do programa em todas as fases experimentais e, por meio desses dados, foi possível demonstrar a porcentagem de cada nível de ajuda em cada sessão. A representação gráfica em colunas 2D 100% empilhadas foi utilizada para demonstração desses dados, na qual cada coluna se refere a uma sessão e cada nível de ajuda está representado com uma cor diferente.

Realizou-se o cálculo da ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas dos pais/familiares e dos jovens em cada sessão. Para chegar ao resultado, a quantidade de respostas adequadas e inadequadas eram calculadas separadamente e esse número era multiplicado por 60 (sessenta segundos). O resultado desse cálculo era dividido pelo total de tempo de duração da sessão em segundos e assim, chegava-se ao número de ocorrências de respostas adequadas ou inadequadas por minuto. Por exemplo, o jovem realizou 141 respostas adequadas em uma sessão de 44 minutos ou 2640 segundos. Tem-se que ocorreram aproximadamente três respostas adequadas por minuto nesta sessão. Para representar esses dados foi selecionado o gráfico de linhas com marcadores.

A aprendizagem de habilidades durante o “Programa Vida na Comunidade” foi analisada de forma quantitativa, por meio do “Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual”. Primeiro, foram levantadas as habilidades adaptativas nos domínios conceitual, social e prático presentes nas atividades de “fazer compras” e “deslocar-se” que foram trabalhadas no “Programa Vida na Comunidade”. Depois era realizada a contagem das habilidades apresentadas que o jovem em cada uma das fases (antes, durante e depois da implementação do programa).

Com esses dados, era possível comparar os resultados e verificar se houve ou não mudança no repertório de habilidades dos jovens em cada um dos domínios que se avaliou. Por exemplo, se para a atividade foram elencadas 10 habilidades no domínio conceitual e na fase anterior à implementação do programa o jovem só realizava uma dessas habilidades, representa-se como 1/10. Se na fase após a implementação, ele apresenta 9/10, é observado que o programa possibilitou a aprendizagem dessas habilidades.

Por meio do “Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual”, também foi calculada a porcentagem de habilidades que o jovem demonstrou em cada fase experimental. Para tanto, o total de habilidades que o jovem demonstrou era multiplicado por 100 e esse resultado era dividido pela quantidade de possibilidades. Por exemplo, a grande área “Matemática” possuía cinco habilidades possíveis de aprendizagem, contudo o jovem apresentou apenas duas. Após calcular, tem-se que ele aprendeu 40% das habilidades dessa área. Para demonstrar os dados desse protocolo, foi utilizado o formato de quadro.

A análise do “Protocolo de Observação Diária” foi feita de forma qualitativa. Registraram-se as observações diretas no ambiente como dúvidas, problemas, falas dos participantes durante as sessões, etc. Por meio desse instrumento, foi possível levantar as dificuldades e facilidades e verificar a ocorrência ou não de mudanças comportamentais dos participantes em cada sessão.

Todos os instrumentos selecionados para a coleta de dados auxiliaram na verificação da eficácia da implementação do “Programa Vida na Comunidade” com os jovens com deficiência intelectual e seus pais/familiares.

5.10 CONCORDÂNCIA INTEROBSERVADORES

Para que os dados do estudo fossem fidedignos, foi realizada a concordância interobservadores (GAST; LEDFORD, 2014), ou seja, a análise das filmagens por dois observadores independentes em 25% das filmagens de cada fase experimental e de cada uma das díades participantes. A observadora principal foi a própria pesquisadora e a observadora auxiliar foi uma aluna do Curso de Licenciatura em Educação Especial.

A observadora auxiliar passou por um treinamento antes de iniciar os registros, no qual a pesquisadora explicou o tema e os objetivos do estudo. A tabela com a operacionalização dos níveis de ajuda e das respostas adequadas/inadequadas foi entregue,

lida e explicada para a observadora auxiliar. As duas observadoras assistiram, discutiram e analisaram alguns vídeos juntas, de forma a deixar claro todos os critérios de análise.

As duas observadoras realizaram os registros no protocolo de observação dos pais/familiares e jovens com deficiência intelectual para cada sessão. Realizaram-se os registros das respostas adequadas e inadequadas e dos níveis de ajuda dos pais/familiares e dos jovens com Deficiência Intelectual (DI). Assim, a pesquisadora entregava em DVD os vídeos e os protocolos impressos com a cadeia de comportamentos de cada sessão para a observadora auxiliar analisar.

Durante a análise individual, a observadora auxiliar apresentou dúvidas com relação à pontuação das respostas adequadas e inadequadas e sendo realizadas novas orientações. Foram utilizados exemplos de vídeo dos participantes para demonstrar à observadora auxiliar, as respostas adequadas e inadequadas que ela tinha dúvida.

Calculou-se em cada sessão, ponto a ponto, as concordâncias e discordâncias dos registros das duas pesquisadoras de cada um dos dados, a saber: respostas adequadas e inadequadas do pai/familiar; respostas adequadas e inadequadas do jovem com DI; níveis de ajuda utilizados pelo pai/familiar e níveis de ajuda utilizados pelo jovem com DI. Para se calcular a concordância relativa às respostas adequadas e inadequadas, comparou-se o número que cada observadora anotou no protocolo. Por exemplo, se a observadora principal colocou que na sessão o jovem apresentou nove vezes a resposta adequada de olhar para o familiar e a observadora auxiliar anotou apenas sete, tem-se sete concordâncias e duas discordâncias.

Obteve-se a porcentagem de concordância dividindo o número de concordâncias pelo número de concordâncias somado ao de discordâncias e o resultado multiplicado por 100, por meio da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100 = \text{Porcentagem de concordância}$$

Na Tabela 2, pode ser observada a concordância entre os registros da pesquisadora principal e da observadora auxiliar, separados por díades. Nas duas primeiras colunas estão os dados que fornecem informações sobre qual era a sessão e com quem foi aplicada. Nas colunas posteriores, apresentam-se consecutivamente: o total de chances, ou seja, a quantidade de comportamentos/respostas avaliados, valor obtido pela soma do número de

discordâncias; o número de concordâncias; o total de discordâncias; o total de concordâncias e a porcentagem de concordâncias para cada sessão.

Tabela 2. Concordância Interobservadores

DÍADE	SESSÃO	TOTAL DE CHANCES	NÚMERO DE DISCORDÂNCIAS	NÚMERO DE CONCORDÂNCIAS	% DE CONCORDÂNCIA
D Í A D E 1	LB 1	112	15	97	86,6%
	INT 2	188	32	156	83%
	INT 7	283	19	264	93,3%
	INT 12	278	39	239	86%
	INT 15	352	54	298	84,7%
	INT 19	298	51	247	82,9%
	INT 22	418	60	360	86%
	INT 28	396	35	361	91%
	MAN 2	488	24	464	95%
	MAN 5	349	9	340	97,4%
D Í A D E 2	GEN 1	261	8	253	96,9%
	LB 1	177	24	153	86,4%
	INT 2	720	168	557	77,4%
	INT 6	748	168	748	77,5%
	MAN 1	511	16	495	96,9%
D Í A D E 3	GEN 2	749	38	711	95%
	LB 3	153	35	118	82,9%
	LB 4	123	5	118	95,9%
	INT 2	409	31	378	92%
D Í A D E 4	MAN 1	314	6	308	98%
	LB 1	87	9	78	89,6%
	LB 6	105	3	102	97,1%
	INT 1	252	9	243	96,4%
	INT 4	272	39	233	85,7%
	MAN 2	243	1	242	99,6%
GEN 1	237	10	227	95,8%	

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Para calcular a porcentagem de concordância média do estudo, foram somadas as porcentagens obtidas em cada uma das sessões e o resultado dividido pelo número total de registros (26 sessões) avaliados pelas duas observadoras.

A concordância interobservadores neste estudo apresentou variação entre 77,4% e 99,6% e um valor médio de 90,35%. Obteve-se variação e média de concordância acima de 70%, o que garante maior fidedignidade na análise e nos resultados do estudo.

6. RESULTADOS

A seguir, serão descritos os resultados obtidos por meio da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Primeiramente, serão apresentados os dados obtidos na “Entrevista Inicial com os Pais/Familiares”, os quais auxiliaram na escolha das atividades e dos momentos de ensino e aprendizagem.

Em seguida, serão descritos os dados referentes à avaliação do “Programa Vida na Comunidade”, com relação às sessões teóricas (falas dos pais/familiares) e práticas (porcentagem de independência para realização da atividade; níveis de ajuda que os participantes precisaram durante a realização das atividades e a ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas de pais/familiares e jovens), que foram coletados por meio do “Protocolo de Observação das Sessões Contínuas” e do “Protocolo de observação de pais/familiares e jovens com DI”.

Apresentar-se-á também, os dados que demonstram a aprendizagem de diversas habilidades adaptativas, por meio dos comportamentos “pivotais” que foram ensinados durante a pesquisa, coletados com o “Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas aos Jovens com Deficiência Intelectual”. E também, os dados da “Escala de Intensidade de Apoios – SIS”, com a análise dos níveis de apoio que os jovens com Deficiência Intelectual (DI) precisavam para realizar atividades adaptativas, antes e após a implementação do programa proposto neste estudo. Para finalizar, será demonstrada a validade social deste estudo.

Salienta-se que houve algumas variáveis intervenientes durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, como interrupções nas sessões contínuas (Díades 2 e 3), cancelamento das sessões pelos familiares, sem prévio aviso (todas as díades) e não realização das sessões de generalização por questões pessoais e financeiras do familiar participante da Díade 3. Contudo, ao observar os resultados que serão demonstrados a seguir, pode-se afirmar que elas não interferiram na aprendizagem e desempenho dos participantes.

6.1 ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS/FAMILIARES

Na entrevista inicial, foi possível conhecer a rotina das díades participantes, o que auxiliou na escolha dos melhores dias e horários para implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

Os pais/familiares e os jovens com Deficiência Intelectual – DI relataram as principais atividades que realizavam em seus cotidianos. No Quadro 18, podem ser observadas as atividades presentes nas rotinas dos pais/familiares no início da pesquisa.

Quadro 18. Atividades das Rotinas dos pais/familiares

ATIVIDADES	FAMILIAR 1	FAMILIAR 2	FAMILIAR 3	FAMILIAR 4
Trabalho ½ Período (manhã ou tarde)	X			
Trabalho período integral			X	X
Trabalho noturno	X			X
Atividades Físicas 1 ou 2x por semana	X			X
Compromissos pessoais		X	X	X

FONTE: Base de Dados da Pesquisa

No Quadro 19, tem-se as atividades que faziam parte das rotinas dos jovens com DI no início do presente estudo.

Quadro 19. Atividades das Rotinas dos Jovens com Deficiência Intelectual

ATIVIDADES	JOVEM 1	JOVEM 2	JOVEM 3	JOVEM 4
Escola ½ período (manhã ou tarde)		X	X	X
Escola período integral	X			
Atendimentos no contra turno na instituição que estuda – 1 ou 2x por semana			X	X
Atividades Físicas – 2 x por semana	X		X	
Atendimento com Especialistas – 1 ou 2x por semana (fora da instituição)			X	X

FONTE: Base de Dados da Pesquisa

Nota-se que a Díade 2 tinha menos compromissos pré-agendados, já que a F2 deixou os horários para implementação do “Programa Vida na Comunidade” em aberto e tinha todos os dias no período vespertino livres. Assim, a pesquisadora telefonava e agendava, conforme necessário.

As demais Díades tinham vários compromissos durante a semana, como aula de karatê (J1 e F1); atendimentos com fonoaudióloga e futebol (J3); horários para compromissos pessoais e consultas médicas (F3); atendimentos com psicopedagoga (J4); e trabalho noturno com aulas particulares de pintura, sem horário fixo (F4).

Selecionou-se para a implementação do programa: as terças ou quintas-feiras no final da tarde para a Díade 1; as quartas, quintas ou sábados para a Díade 2; as quartas e quintas-feiras à noite com a Díade 3; e as quintas-feiras e sábados para a Díade 4.

6.2 SESSÕES TEÓRICAS COM OS PAIS/FAMILIARES

No Quadro 20, podem ser observadas as falas e dúvidas dos pais/familiares durante as sessões teóricas. Tais falas/dúvidas foram elencadas em categorias, a saber: dúvidas/falas sobre a teoria utilizada; aplicação dos procedimentos descrença de que os jovens fossem realizar as atividades de forma independente; falas ambíguas, com o desejo e o medo dos filhos aprenderem as atividades e se tornarem mais independentes; e falas relacionadas à realização das atividades práticas.

Os pais/familiares demonstraram mais dificuldade e insegurança na sessão em que os níveis de ajuda foram explicados. Como podem ser observados nas falas, por exemplo, de F2: *“Ai fia, eu não sou estudada, você acha que vou conseguir ensinar ela? Esses níveis ai (...). Bem, você vai me ajudar né (...).”*. Nota-se que os familiares tinham medo de fazer errado ou de esquecerem os procedimentos corretos. Sendo assim, a pesquisadora explicou com diversos exemplos os níveis de ajuda, afirmando que sempre devem ser dadas oportunidades para os jovens realizarem as atividades sozinhos, lembrando que esses auxílios só devem ser fornecidos quando realmente houver necessidade.

Quanto à descrença nos jovens, aos poucos, com as sessões práticas ocorrendo concomitantemente, os pais/familiares foram percebendo que eles tinham potencialidades e que conseguiam realizar as atividades com mais independência, como se pode comparar nas falas sobre a descrença e sobre as atividades trabalhadas. Para exemplificar, destaca-se as falas de F4, que antes relatava sua descrença no J4: *“Ele não tem noção não viu (...). Andar na calçada, ele até anda. Mas na rua, ele não sabe que o carro pode vir e atropelar ele (...).”*

Depois de algumas sessões de intervenção, F4 percebeu que, quando dava oportunidade o filho, ele conseguia aprender os procedimentos necessários. Tal fato pode ser observado nesta fala, na qual F4 pede para J4 falar como faz a atividade para a pesquisadora: *“Olha quer ver, ontem ele ficou repetindo(...). Como é mesmo filho? [F4 pergunta a J4]”*; J4 responde, *“carro, olha, espera, não pode passar (...).”*

Assim, notou-se um medo e uma insegurança muito grandes dos pais/familiares com relação as outras pessoas aproveitarem, explorarem, ou fazerem algum mal a seus filhos. Ao

mesmo tempo em que eles queriam que os filhos aprendessem, esse medo muitas vezes os impediam de dar a oportunidade para tanto. A fala de F3 é um bom exemplo dessa ambiguidade de sentimentos dos pais/familiares: *“Ah, é bom ele aprender sim né! Pensou filho [fala para J3], a mãe dá o dinheiro e você vai lá, compra as coisas e volta (...). Você sabe, já tá moço, podia fazer pra mãe (...). Só tenho receio de uma coisa, P. [pesquisadora], que façam mal pra ele (...) Ele é muito bonzinho (...)”*.

As falas acima citadas e outras falas dos pais/familiares durante a implementação do programa, estão divididas em categorias no Quadro 20. A pesquisadora demonstrou que os jovens têm potencialidades e podem ser mais independentes na realização das atividades. Isso não quer dizer que eles precisem ir sozinhos, mas que eles saibam os perigos da rua, a noção de andar na calçada, a leitura funcional de rótulos, o conceito do dinheiro, etc., habilidades que são utilizadas em diversas situações no cotidiano por todas as pessoas.

Quadro 20. Dúvidas e Falas dos Pais/Familiares durante as Sessões Teóricas

CATEGORIAS	DÚVIDAS E FALAS DOS PAIS/FAMILIARES
<p>Dúvidas/falas sobre a teoria e procedimentos</p>	<p>F1 – “Ah, mas eu tenho que dar ajuda e esperar uns segundos e depois dou outra ajuda, né (...)”</p> <p>F2 – “Oh bem, então (...) daí na rua eu que ensino ela? Como eu faço? Vou falando tudo? Deixo ela falar sozinha? (...) me explica, que daí faço certinho (...)”</p> <p>F3 – “Nossa, a gente usa teoria (referindo-se ao Currículo Funcional Natural) sem saber o nome né(...) Mas, assim, eu mando ele fazer e espero né? E se não fizer? (...)”</p> <p>F4 – “Ah, você sabe né (...) é tudo muito corrido, a maioria das vezes faço as coisas por que é mais rápido, mais fácil (...) Mas vou tentar deixar ele fazer”</p>
<p>Sobre a aplicação dos procedimentos</p>	<p>F1 – “(...) Nossa P. [pesquisadora], quanta coisa, não vou conseguir fazer isso não. Será que vou lembrar de tudo isso (...) e se eu esquecer? Você me lembra, né”</p> <p>F2 – “Ai fia, eu não sou estudada, você acha que vou conseguir ensinar ela? Esses níveis ai (...) bem, você vai me ajudar né (...)”</p> <p>F3 – “O difícil é esperar né (...) as vezes ele fica lá, parado, pensando(...) se distrai com qualquer coisa e não faz o que precisa (...) é, vou ter que exercitar a paciência e deixar ele fazer (...)”</p> <p>F4 – “Legal esse jeito (referia-se aos níveis de ajuda) de esperar ele fazer (...) Tudo precisa de um tempo pra ele fazer (...) Sempre que consigo eu dou, mas é difícil”</p>
<p>Descrença nos jovens com DI</p>	<p>F1 – “Será que ela vai fazer isso P.? Ela não fala com a pessoas não (...) Ela não sabe contar, não sei se vai dar certo (...) Ela depende muito de mim, pra tudo (...)”</p> <p>F2 – “Ixi fia, ela anda sempre comigo, de mão dada (...) Ela tem medo sabe? Medo do cachorro. Ela corre na rua, quando tem cachorro. E ela não vê não se vem vindo carro. Eu faço (...) Aqui perto é tranquilo, mas na avenida, ah (...) não deixo ela sozinha não. Tudo ela faz comigo, até banho (...)”</p> <p>F3 – “Olha, assim, ele tem noção só da nota de 5 reais, que o pai dele dá e ele guarda (...) No mercado, ele não compra não. Só me acompanha. Ele não tem noção do que precisa pra casa, se deixar ele quer só chocolate e refrigerante (...)”</p> <p>F4 – “Ele não tem noção não, viu (...) Andar na calçada, ele até anda. Mas na rua, ele não sabe que o carro pode vir e atropelar ele (...)”</p>

Continuação Quadro 20. Dúvidas e Falas dos Pais/Familiares durante as Sessões Teóricas

CATEGORIAS	DÚVIDAS E FALAS DOS PAIS/FAMILIARES
<p>Desejo e Medo do jovem aprender</p>	<p>F1 – “<i>Meu medo é que passem a perna nela sabe (...) tipo alguém mexa com ela na rua (...) Você sabe como tá, tem muita gente ruim no mundo e muita gente que aproveita dessas pessoas assim como ela (...) Queria muito poder falar, vai lá J1 (fala nome da jovem), pega um mamão pra mãe (...)</i>”</p> <p>F2 – “<i>Olha, seria bom ela fazer as coisas viu (...) Fico pensando, como que vai ser quando eu não tiver mais com ela (...) Eu mimei muito ela (...) Na rua, assim, só dá medo de alguém pegar e levar ela embora (...) Por que ela vai viu fia (...)</i>”</p> <p>F3 – “<i>Ah, é bom ele aprender sim né! Pensou filho (fala para J3), a mãe dá o dinheiro e você vai lá, compra as coisas e volta (...) Você sabe, já tá moço, podia fazer pra mãe (...) Só tenho receio de uma coisa P. (pesquisadora), que façam mal pra ele (...) Ele é muito bonzinho (...)</i>”</p> <p>F4 – “<i>Com relação a ele andar na rua, meu medo é ele cair sabe (...) ele tem problema no pé, precisa operar, mas não vou não (...) Ele precisava andar um pouco (...) Dava até pra ir na escola a pé, né, é aqui do lado</i>”</p>
<p>Sobre as atividades trabalhadas</p>	<p>F1 – “<i>Cê viu P., ela quinta achou sozinha o detergente (...) Ela já tá sabendo o lugar de umas coisas no mercado (...)</i>”</p> <p>F2 – “<i>Todo dia agora ela quer que eu caminhe com ela (...) Ela conta pra todo mundo P. (...) ela conta, mostra o mapa (...) Ela já sabe mostrar aqui em casa, a praça e o mercado [fala o nome do mercado]</i>”</p> <p>F3 – “<i>Ah de pouquinho em pouquinho ele pega. Tudo que é feito várias e várias vezes ele aprende (...) Naquele dia lá, ele já pegou e contou a maçã, banana sem eu falar (...) é J3 (olha para o filho) já já eu e sua irmã [nome da irmã] vamos só te dar a lista e você vai sozinho (...) vai se virar (...)</i>”</p> <p>F4 – “<i>Olha, quer ver, ontem ele ficou repetindo (...) Como é mesmo filho?(pergunta a J4)</i> J4 responde – “<i>carro, olha, espera, não pode passar (...)</i>” F4 – “<i>Ele tá sabendo que precisa esperar já, não passa direto mais (...)</i>”</p>

FONTE: Base de Dados da Pesquisa

Será destacado agora, o desempenho dos pais/familiares durante as sessões teóricas de intervenção, as quais eram realizadas individualmente, por meio de uma apostila adaptada, sendo que a duração e quantidade dependeram da disponibilidade deles.

Com relação à realização das atividades práticas, na primeira delas, em que os comportamentos da cadeia da atividade “banhar-se” deveriam ser colocados em sequência, os pais/familiares tiveram um ótimo desempenho. Eles demonstraram compreender o que deveria ser feito e todos acertaram a sequência.

Assim, os pais/familiares realizaram perguntas sobre como montar a cadeia de outras atividades, como vestir-se, utilizar o banheiro e preparar alimentos. A pesquisadora explicou que, para montar a cadeia com todos os comportamentos, ela costuma realizar a atividade e ir anotando o passo-a-passo. As participantes F1 e F4 demonstraram interesse e fizeram esse exercício de montar a cadeia realizando a atividade. Na sessão teórica seguinte, elas demonstraram o que tinham feito. A F1 fez a cadeia de comportamentos da atividade “vestir-se” e a F4 da atividade “utilizar o banheiro”. Ambas conseguiram desmembrar bem os comportamentos, contudo, juntamente com a pesquisadora, discutiram as inúmeras possibilidades, como por exemplo, abotoar/desabotoar calça, abrir/fechar zíper, escolher a roupa que vai vestir, etc.

A segunda atividade consistiu em cada pai/familiar assistir uma sessão vídeo-gravada e preencher o protocolo com os níveis de ajuda utilizados por eles no ensino dos jovens. Essa foi uma atividade complexa, que eles necessitaram de auxílio para observar cada um dos comportamentos e analisá-los. Os vídeos foram pausados e retomados diversas vezes e, quando as dúvidas surgiam, a pesquisadora explicava e fornecia exemplos. Por exemplo, um pai/familiar perguntou o que seria auxílio físico, a pesquisadora buscou um vídeo dele fornecendo esse tipo de auxílio e demonstrou. Diversas perguntas sobre a forma de aplicação dos procedimentos foram realizadas e sanadas a partir da postura deles nos vídeos vistos.

Todos os pais/familiares perceberam, nas sessões analisadas, que eles não forneciam oportunidade nem auxílio em diversas vezes. Tal afirmação pode ser exemplificada com as falas de cada um dos pais/familiares:

- F1: *“vixe, olha lá, o problema é a mãe(...) eu preciso me segurar pra não fazer(...)”*;
- F2: *“nossa, ali, olha, eu esqueci de pedir pra ela parar (...) puf, passou (...) preciso tomar cuidado, por que eu que tenho que falar (...)”*;
- F3: *“ixi, peguei por ele ali o sabão (...)”*

- F4: “*esse dia tava tão corrido, acabei atravessando de mão dada com ele (...) mas ele sabe, eu errei (...)*”.

Conclui-se que as sessões teóricas tiveram resultado positivo, pois elas oportunizaram a discussão, reflexão, estudo, retirada de dúvidas e autoavaliação dos pais/familiares. Salienta-se que mesmo após o término da revisão de todo material, houve conversas e retiradas de dúvidas dos pais/familiares em todos os momentos necessários antes ou após as sessões práticas.

6.3 PORCENTAGEM DE INDEPENDÊNCIA NAS ATIVIDADES ENSINADAS

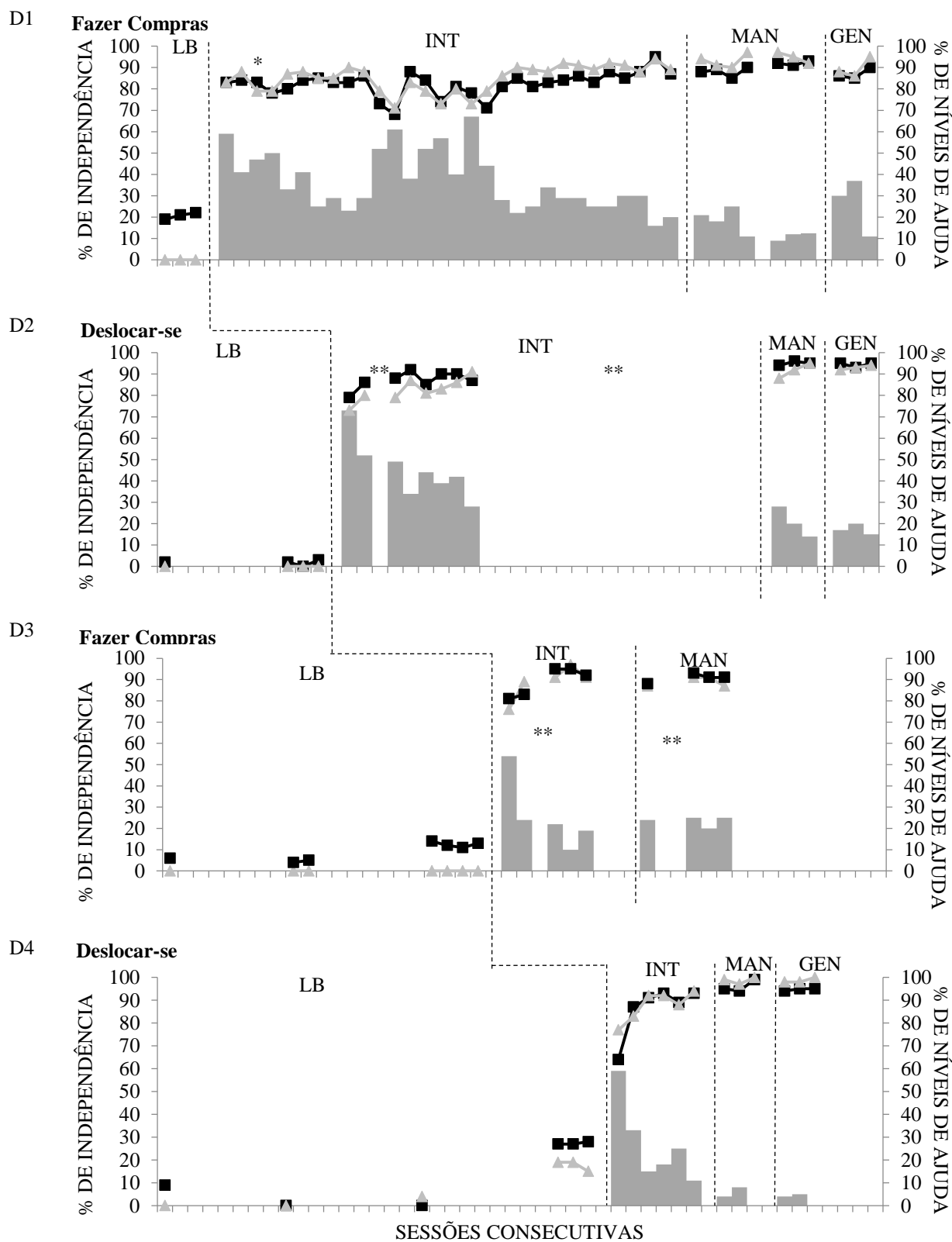
Os resultados sobre a porcentagem de independência das díades (mães e jovens com deficiência intelectual) e sobre a porcentagem de nível de ajuda que a pesquisadora ofereceu aos pais/familiares podem ser visualizados na Figura 5. Para representação gráfica foi utilizado o modelo *skyline*, com o intuito de possibilitar a comparação entre os auxílios da pesquisadora que os pais/familiares necessitaram e a porcentagem de independência deles e dos jovens durante as sessões.

Cada gráfico refere-se a uma díade participante, os marcadores quadrados e de coloração preta representam a porcentagem de independência dos jovens; os marcadores triangulares e cinzas representam a porcentagem de independência dos pais/familiares; e o gráfico em barras representa a porcentagem de nível de ajuda fornecido pela pesquisadora aos pais/familiares.

Salienta-se que a porcentagem de nível de ajuda inclui todas as vezes que os pais/familiares precisaram de dicas verbais e/ou demonstrativas com ou sem auxílio físico no jovem; dicas verbais; ou quando os pais/familiares não executaram os comportamentos, visto que todos os auxílios foram fornecidos e, mesmo assim, eles não realizaram. Os “*” e “**” indicam as variáveis intervenientes de presença do padrasto e interrupções das sessões, consecutivamente.

As linhas pontilhadas determinam as mudanças de fase experimental. O eixo das ordenadas da esquerda demonstra a porcentagem de independência e o da direita a porcentagem de níveis de ajuda. E o eixo das abscissas demarca a quantidade de sessões realizadas.

Salienta-se que nas sessões de linha de base, os níveis de ajuda oferecidos aos pais/familiares são zerados, visto que não houve intervenção da pesquisadora.



Legenda: LB – Linha de Base; INT – Intervenção; M – Manutenção; GEN – Generalização; D – Díade.

■ Níveis de Ajuda oferecido aos pais/familiares ■ % de independência dos jovens na realização das atividades ▲ % de independência dos pais/familiares no ensino das atividades
 * Presença do Padrasto na Sessão ** Interrupção por variáveis intervenientes

Figura 5. Porcentagem de Independência das Díades participantes e níveis de ajuda que a pesquisadora utilizou para ensino dos procedimentos aos pais/familiares

Trabalhou-se com a Díade 1 (D1), a atividade “fazer compras”. Nas três sessões de linha de base pode ser observado que F1 não apresentou nenhum comportamento de ensino à J1. Já J1, apresentou porcentagem de independência entre 19% e 22%. Após verificar estabilidade em três sessões de linha de base, a pesquisadora iniciou a fase de intervenção com sessões teóricas e práticas concomitantemente. Houve uma mudança brusca com relação à independência tanto de J1 quanto de F1 logo na primeira sessão de intervenção. As porcentagens de J1 e F1 aumentaram para 83%, sendo que F1 precisou de auxílio em 59% dos comportamentos ensinados.

Na terceira sessão de intervenção, por motivos de indisponibilidade da mãe, o padrasto participou fornecendo auxílios à jovem. Observa-se que tal participação não alterou o desempenho da díade, visto que ele obteve 79% de independência com auxílio em 47% dos comportamentos e J1 demonstrou 83% de independência. A participação do padrasto em algumas sessões teóricas explica o seu bom desempenho na sessão.

Nas primeiras dez sessões de intervenção, a porcentagem de independência de F1 e de J1 se manteve acima de 75% e a porcentagem de níveis de ajuda oferecidos à mãe variou entre 23% e 59%. Observa-se que, entre as sessões 14 e 21, houve algumas quedas no desempenho de J1 e F1 e a porcentagem de independência chegou a abaixar para 68% de J1 e 71% de F1. Isso pode ter ocorrido devido a diversas variáveis intervenientes, como: problemas familiares, separação conjugal de F1, doença e operação do avô de J1, mudança de casa e também de local da pesquisa. A partir da sessão 22, tanto J1 quanto F1, obtiveram porcentagem de independência superior a 80% e os níveis de auxílio da pesquisadora para F1 foram abaixo de 35%.

Ao se observar três sessões consecutivas com porcentagem acima de 80%, sendo uma delas acima de 90%, as sessões de manutenção foram iniciadas. Nota-se que tanto J1 como F1 mantiveram porcentagem de independência acima de 85%. E a porcentagem de níveis de ajuda variou entre 9% e 25%. As sessões de generalização foram iniciadas após verificar estabilidade na porcentagem de independência acima de 85% em três sessões consecutivas de manutenção quinzenais. A porcentagem de independência de J1 e F1 se manteve acima de 85% nas três sessões de generalização. A porcentagem de níveis de ajuda oferecidos para a mãe variou entre 11 e 37, isso pode ter ocorrido devido às mudanças de ambientes, visto que foram selecionados dois ambientes bem diferentes dos que vinham sendo utilizados e eles estavam com muito movimento nos dias das sessões.

Seguindo os critérios da pesquisa, somente quando se observou 75% de independência de F1 e J1 em três sessões consecutivas de intervenção, as sessões de linha de base foram retomadas com as demais díades e, posteriormente, a implementação do “Programa Vida na Comunidade” foi iniciada, com o ensino da atividade “deslocar-se” para a Díade 2.

Observa-se que, nas sessões de linha de base, F2 não apresentou nenhum comportamento de ensino e J2 apresentou porcentagem de 0 a 3% na realização da atividade. Nessas sessões, F2 realizava cada dia um caminho diferente e, muitas vezes, só saía para passear até locais próximos, sem uma real necessidade. As paradas de F2 para conversar com conhecidos deixava J2 irritada, como se pode observar nesta fala que ocorreu durante a 2ª sessão *“Vamo logo mãe (...) vai ó, a P. ta esperando (...) vamo mãe!”*.

Logo na primeira sessão de intervenção, nota-se uma mudança abrupta na porcentagem de independência, F2 obteve 73% e J2, 79% de independência. A F2 necessitou de auxílio em 73% dos comportamentos. Nota-se que tanto F2 quanto J2 obtiveram porcentagem de independência acima de 79%. A porcentagem de J2 variou entre 85% e 92% e de F2 entre 79% e 91%. A porcentagem de níveis de ajuda que F2 necessitou, diminuiu gradativamente, variando entre 28% (na última sessão de INT) e 73% (na primeira sessão de INT).

Salienta-se que, mesmo com as duas pausas, nas sessões de intervenção e na mudança para a fase de manutenção, a porcentagem de independência da D2 se manteve alta. A J2 obteve porcentagem acima de 94% e F2 acima de 88% nas três sessões realizadas. Já a porcentagem de níveis de ajuda variou entre 14% (última sessão de MAN) e 28% (1ª sessão de MAN). Observa-se que houve generalização dos comportamentos, pois F2 e J2 obtiveram porcentagem de independência maior que 90% nas três sessões de generalização. E a porcentagem de níveis de ajuda diminuiu e variou entre 15% e 20%.

Ao atingir o critério de 75% em pelo menos três sessões consecutivas pela Díade 2, foram iniciadas as intervenções com a Díade 3. Com a Díade 3 (D3), foi trabalhada a atividade “fazer compras” durante o “Programa Vida na Comunidade”. Observa-se que a linha de base de F3 é zerada, ela não apresentou nenhum comportamento de ensino ao J3. Nessas sessões, F3 não fornecia nenhuma instrução e deixava J3 comprar o que quisesse na mercearia. Já J3 obteve porcentagem baixa de independência que variou entre 4% e 14% nessas sessões.

Com o início das intervenções, é observada uma mudança abrupta na porcentagem de independência de ambos, J3 e F3. Na primeira sessão dessa fase, J3 obteve 81% de

independência e F3 76%. F3 necessitou de auxílio da pesquisadora em 54% dos comportamentos. Nas demais sessões, o desempenho dos participantes da D3 foi superior a 80% e variou entre 83% e 95% para J3 e 89% a 97% para F3. Quanto aos níveis de ajuda, F3 necessitou na primeira sessão de auxílio em 54% dos comportamentos e essa porcentagem diminuiu e se manteve entre 10% e 24% nas demais sessões de intervenção. Ao atingir o critério de no mínimo cinco sessões de intervenção com três sessões consecutivas com porcentagem de independência acima de 80%, sendo uma com mais de 90%, tanto para J3 quanto para F3, a fase de manutenção foi iniciada. Nessa fase, observa-se que J3 e F3 mantiveram a porcentagem de independência acima de 87% e F3 necessitou de auxílio entre 20% e 25% dos comportamentos nas quatro sessões realizadas. Com a D3, por motivos financeiros e pessoais de F3, não houve sessões de generalização.

As sessões de linha de base com a D4 foram retomadas quando a D3 obteve 75% de independência em três sessões consecutivas. Com a D4, trabalhou-se a atividade “deslocar-se”. Nas sessões de linha de base, tanto J4 quanto F4 apresentaram alguns comportamentos corretamente, contudo isso pode ter ocorrido, pois já participaram de pesquisa anterior (ZUTIÃO, 2013c) e/ou pela demora em iniciar as intervenções, devido ao delineamento utilizado. A porcentagem de independência nessas sessões foi baixa e variou entre 0% e 19% para F4 e, entre 0% e 28% para J4. Os procedimentos de intervenção foram iniciados ao verificar estabilidade na linha de base.

Observou-se uma mudança abrupta logo na primeira sessão de intervenção, quando F4 obteve 77% de independência no ensino da atividade, com auxílio em 59% dos comportamentos e J4, 64% de independência na realização da atividade. Nas demais sessões de intervenção, o desempenho da D4 se manteve alto, F4 apresentou independência entre 77% e 94%, com auxílio de 11% a 33% dos comportamentos, e J4 obteve 87% a 93% de independência na realização da atividade. Ao alcançar o critério de cinco sessões de intervenção, sendo três sessões consecutivas com porcentagem de independência acima de 80%, com pelo menos uma acima de 90%, começaram os procedimentos de manutenção.

A porcentagem de independência tanto de F4 quanto de J4 se manteve acima de 90%, chegando a 100% para F4 e 99% para J4 na última sessão de manutenção. A necessidade de auxílio de F4 abaixou e variou entre 0% e 8% nas sessões dessa fase. Os procedimentos de generalização deram início ao verificar três sessões de manutenção com mais de 85% de independência. Conclui-se, por meio dos resultados da D4, que houve generalização dos

comportamentos, pois a porcentagem de independência nas três sessões dessa fase foi maior de 90% e a necessidade de níveis de ajuda foi baixa e variou entre 0% e 5%.

Os resultados demonstram que, com a inserção da intervenção, por meio do “Programa Vida na Comunidade”, com os auxílios da pesquisadora, o material adaptado e as sessões teóricas de ensino aos pais/familiares, houve uma mudança abrupta nas porcentagens de independência tanto dos pais/familiares quanto dos jovens com deficiência intelectual, que passaram a realizar as atividades com mais de 70% de independência.

Salienta-se a replicação visível dos resultados, com o aumento da porcentagem de independência e a diminuição dos níveis de ajuda fornecidos pela pesquisadora aos pais/familiares durante as sessões.

6.4 PORCENTAGEM DE NÍVEIS DE AJUDA UTILIZADOS

Os resultados sobre os níveis de ajuda utilizados na implementação do “Programa Vida na Comunidade” podem ser visualizados na Figura 6. Selecionou-se para representação gráfica dos resultados, o modelo de coluna 2D 100% empilhadas, de forma que cada coluna representa uma sessão e a porcentagem dos níveis de ajuda, separados por cores, que se utilizou em cada uma delas. Foi montado um gráfico para cada pai/familiar e cada jovem com DI para representação dos dados individualmente.

O eixo das ordenadas apresenta a porcentagem de cada nível de ajuda utilizado e o eixo das abscissas estão localizadas as fases experimentais e a quantidade de sessões que se realizou. As linhas pontilhadas determinam as mudanças de fases experimentais. Os asteriscos representam as variáveis intervenientes durante a coleta, sendo que um “*” indica a presença do padrasto na sessão e dois “**” as interrupções que foram necessárias devido a problemas pessoais e familiares das díades já citadas anteriormente.

Os níveis de ajuda que pesquisadora utilizou no ensino dos pais/familiares estão representados no gráfico da Figura 6 pelas cores: vermelho - não executa; Alaranjado - Dica Demonstrativa com auxílio físico no/na jovem; Amarelo - Dica Verbal e Demonstrativa sem auxílio físico no/na jovem; Verde – dica verbal; e Azul – execução independente. Os níveis de ajuda que os pais/familiares utilizaram no ensino dos jovens com DI estão representados pelas cores: Vermelho – não executa; Marrom – auxílio físico total; Alaranjado – auxílio físico parcial; Amarelo – dica verbal e demonstrativa; Verde - dica verbal; e Azul – execução independente.

Para descrição dos gráficos, optou-se por descrevê-los individualmente, de forma a salientar detalhes dos níveis de ajuda que a pesquisadora forneceu aos pais/familiares e aqueles que os pais/familiares utilizaram com os jovens com DI.

No primeiro gráfico da Figura 6 pode-se observar os dados obtidos com a mãe F1. Nas três sessões de linha de base, nota-se que F1 não realizou nenhum procedimento de ensino para favorecer a realização da atividade “fazer compras” com independência pelo jovem com deficiência intelectual. Logo na primeira sessão de intervenção, 50% dos níveis de ajuda necessários à F1 referiam-se à dica verbal e 41% dos comportamentos ela realizou de forma independente.

A partir da segunda sessão, a mãe realizou mais de 50% dos comportamentos de cada uma com independência. Salienta-se que, a cada sessão, os auxílios da pesquisadora diminuía. Nas sessões 14 a 21 percebe-se que F1 necessitou de mais auxílio da pesquisadora e isso pode ter ocorrido devido aos problemas familiares e a mudança de local, já relatados anteriormente.

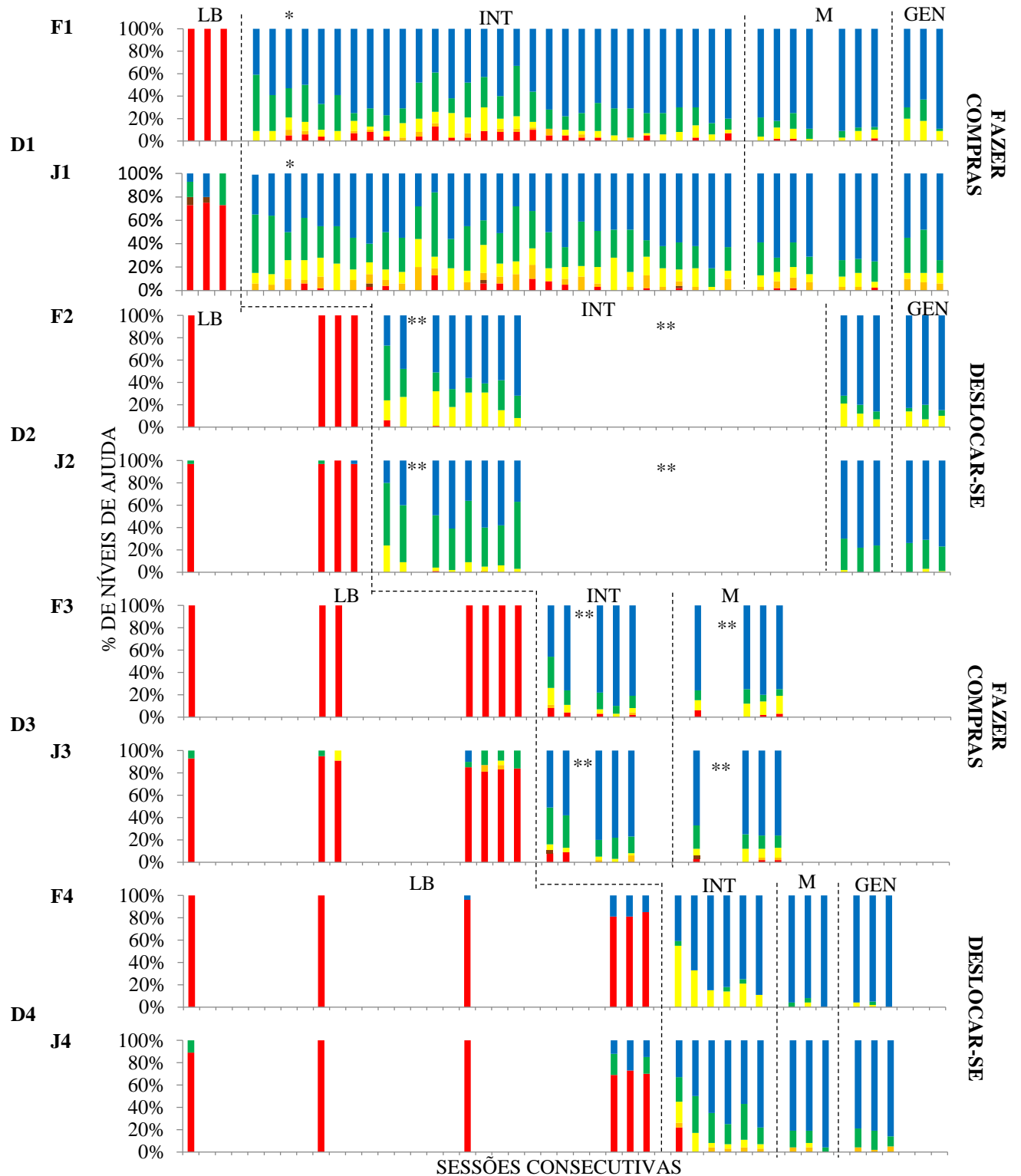
Após a sessão 19, F1 apresentou em todas as sessões 65% ou mais de execução independente e assim os níveis de ajuda da pesquisadora diminuía gradativamente e eram pouco solicitados. F1 manteve esse desempenho nas sessões de manutenção e generalização, nas quais executou praticamente todos os comportamentos de forma independente. De modo geral, o auxílio mais utilizado pela pesquisadora com F1 foi a dica verbal.

Salienta-se que não houve alteração nos dados na sessão em que o padrasto participou e que ele realizou com independência 53% dos comportamentos e não executando somente 5%.

No segundo gráfico, tem-se a representação dos níveis de ajuda que J1 necessitou para realizar a atividade “fazer compras”. Nas três sessões de linha de base, J1 não realizou mais de 70% dos comportamentos e poucos (aproximadamente 27% em cada sessão) foram realizados com dica verbal, auxílio físico total e de forma independente. Na primeira sessão de intervenção, J1 executou os comportamentos de forma independente ou com níveis de ajuda físico (parcial ou total), demonstrativo e/ou verbal. Nas sessões de intervenção, o nível de auxílio mais utilizado foi a dica verbal, seguido pela dica verbal e demonstrativa e os auxílios físicos (parcial ou total), que raramente foram necessários.

Observou-se que, nas sessões 14 a 21, J1 diminuiu a porcentagem de execução independente e necessitou de maior auxílio de F1, o que pode ser devido as variáveis intervenientes que ocorreram. A partir da sessão 22, J1 realizou a maioria dos

comportamentos de forma independente ou com dica verbal. A necessidade de níveis de ajuda diminuiu gradativamente, tanto nas sessões de intervenção quanto nas de manutenção. Nas sessões de generalização, J1 executou os comportamentos, a maioria de forma independente e, nos demais comportamentos, precisou principalmente de auxílios verbais e/ou demonstrativos. Nessas sessões, a porcentagem de execução independente variou entre 48% e 74%.



Legenda: LB – Linha de Base; INT – Intervenção; M – Manutenção; GEN – Generalização; F – pai/familiar; J – Jovem com deficiência; D – Díade; * Presença do padrasto na sessão; ** Interrupção por variáveis intervenientes.

Gráficos F1, F2, F3 e F4.
■ Não Executa ■ Dica Verbal e Demonstrativa com auxílio físico no/na jovem ■ Dica Verbal e Demonstrativa sem auxílio físico no/na jovem ■ Dica Verbal ■ Execução Independente

Gráficos J1, J2, J3 e J4.
■ Não Executa ■ Auxílio Físico Total ■ Auxílio Físico Parcial ■ Dica Verbal e Demonstrativa ■ Dica Verbal ■ Execução Independente

Figura 6. Porcentagem dos Níveis de Ajuda utilizados para o ensino das atividades aos participantes

No terceiro gráfico, estão representados os dados de F2. Nas sessões de linha de base, F2 não executou nenhum comportamento que favorecesse o ensino de J2. Na primeira sessão de intervenção, F2 não executou apenas 6% dos comportamentos e 27% ela realizou de forma independente. Nas demais sessões dessa fase experimental, a porcentagem de execução independente de F2 aumentou e variou entre 48% e 72%. Nas três sessões de manutenção, F2 realizou mais de 70% dos comportamentos de forma independente. Nas três de generalização, ela executou de forma independente mais de 80% dos comportamentos. Salienta-se que as interrupções não interferiram no desempenho de F2 e os auxílios mais utilizados durante todas as sessões foram dica verbal e dica verbal e demonstrativa sem auxílio físico no jovem. A dica verbal e demonstrativa com auxílio físico no jovem não foi necessária em nenhuma das sessões realizadas.

Os dados de J2 estão representados no quarto gráfico da Figura 6. Nas sessões de linha de base, J2 não executou a maioria, de 97% a 100%, dos comportamentos. Na primeira sessão de intervenção, J2 realizou os comportamentos com dicas verbais, demonstrativas e/ou de forma independente. Nas demais sessões, a necessidade de auxílio diminuiu e o auxílio físico parcial foi utilizado em apenas duas sessões, não havendo necessidade do auxílio físico total em nenhuma das sessões. A execução independente se manteve acima de 70% nas sessões de manutenção, mesmo com a interrupção de seis meses que ocorreu devido a diversas variáveis intervenientes, sendo que tal desempenho também foi observado nas sessões de generalização. Durante as sessões, o auxílio que mais se forneceu foi a dica verbal.

Com a D3, não houve sessões de generalização, devido a problemas já descritos anteriormente. No quinto gráfico estão os dados obtidos por F3. Durante as sessões de linha de base, F3 não apresentou nenhuma conduta que auxiliasse J3 a realizar a atividade com independência. Na primeira sessão de intervenção, F3 realizou 46% dos comportamentos com independência e esse número aumentou gradativamente nas demais sessões dessa fase experimental e se manteve acima de 75% nas sessões de manutenção. O auxílio mais fornecido durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade” com F3, foi a dica verbal, seguido pela dica verbal e demonstrativa sem auxílio físico no jovem com DI.

O sexto gráfico da Figura 6 apresenta os dados quanto aos níveis de auxílio que J3 necessitou durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Observa-se que, em todas as sessões de linha de base, J3 não executou mais de 80% dos comportamentos. Salienta-se que, os auxílios que o jovem necessitou nessas sessões, quem forneceu foram os funcionários da mercearia, onde as sessões ocorreram. Na primeira sessão de intervenção, J3

realizou 51% dos comportamentos de forma independente, porcentagem que aumentou e se manteve acima de 58% nas sessões que se sucederam, tanto de intervenção, quanto de manutenção. O nível de ajuda que J3 mais precisou durante as sessões foi a dica verbal. O auxílio físico foi utilizado em menos de 10% dos comportamentos, nas sessões que houve necessidade.

No sétimo gráfico, tem-se os dados de F4 quanto aos níveis de ajuda necessários para o ensino da atividade a J4. Nas quatro últimas sessões de linha de base, F4 apresentou execução independente que variou entre 4% a 19% dos comportamentos, tal desempenho pode ter ocorrido em função da mãe já ter participado em pesquisa anterior (ZUTIÃO, 2013) e/ou pelo tempo grande sem intervenção. Na primeira sessão de intervenção, F4 necessitou de auxílio em 59% dos comportamentos (55% dica verbal e demonstrativa sem auxílio físico no jovem com DI e 4% de dica verbal) e executou 41% de forma independente. A porcentagem de comportamentos que J4 realizava com independência aumentou gradativamente nas demais sessões e, conseqüentemente, os níveis de ajuda da pesquisadora diminuíram. Ela obteve 100% de independência na terceira sessão de manutenção e também na terceira sessão de generalização.

O oitavo e último gráfico da Figura 6 traz os dados de J4. Nas sessões de linha de base, J4 apresentou alguns comportamentos (11% a 19%) de forma independente ou com auxílio verbal. Tal desempenho pode ser entendido pelos mesmos fatores salientados para F4 anteriormente. Na primeira sessão de intervenção, J4 realizou 88% com algum tipo de auxílio ou de forma independente. Nas demais sessões dessa fase e das fases de manutenção e generalização, J4 realizou todos os comportamentos, sendo que seu nível de execução independente aumentou gradativamente e variou entre 50% e 96%. De modo geral, a dica verbal foi o nível de auxílio que J4 apresentou maior necessidade durante as sessões.

Observa-se, com os dados da Figura 6, que antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, os participantes não executavam todos e/ou a maioria dos comportamentos. Assim, com o início das intervenções, notou-se uma mudança nos comportamentos dos participantes. Na primeira sessão de intervenção, os pais/familiares executaram alguns (em média 38%) comportamentos de forma independente. Salienta-se que antes dessa sessão, houve uma sessão teórica, na qual foram trabalhados os conceitos de Currículo Funcional Natural, participação dos pais/familiares no ensino e fornecimento de oportunidades, o que pode ter auxiliado no ensino e na execução independente dos comportamentos. Os auxílios verbais, e verbais e demonstrativos sem auxílio físico no jovem

foram os mais solicitados pelos pais/familiares durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

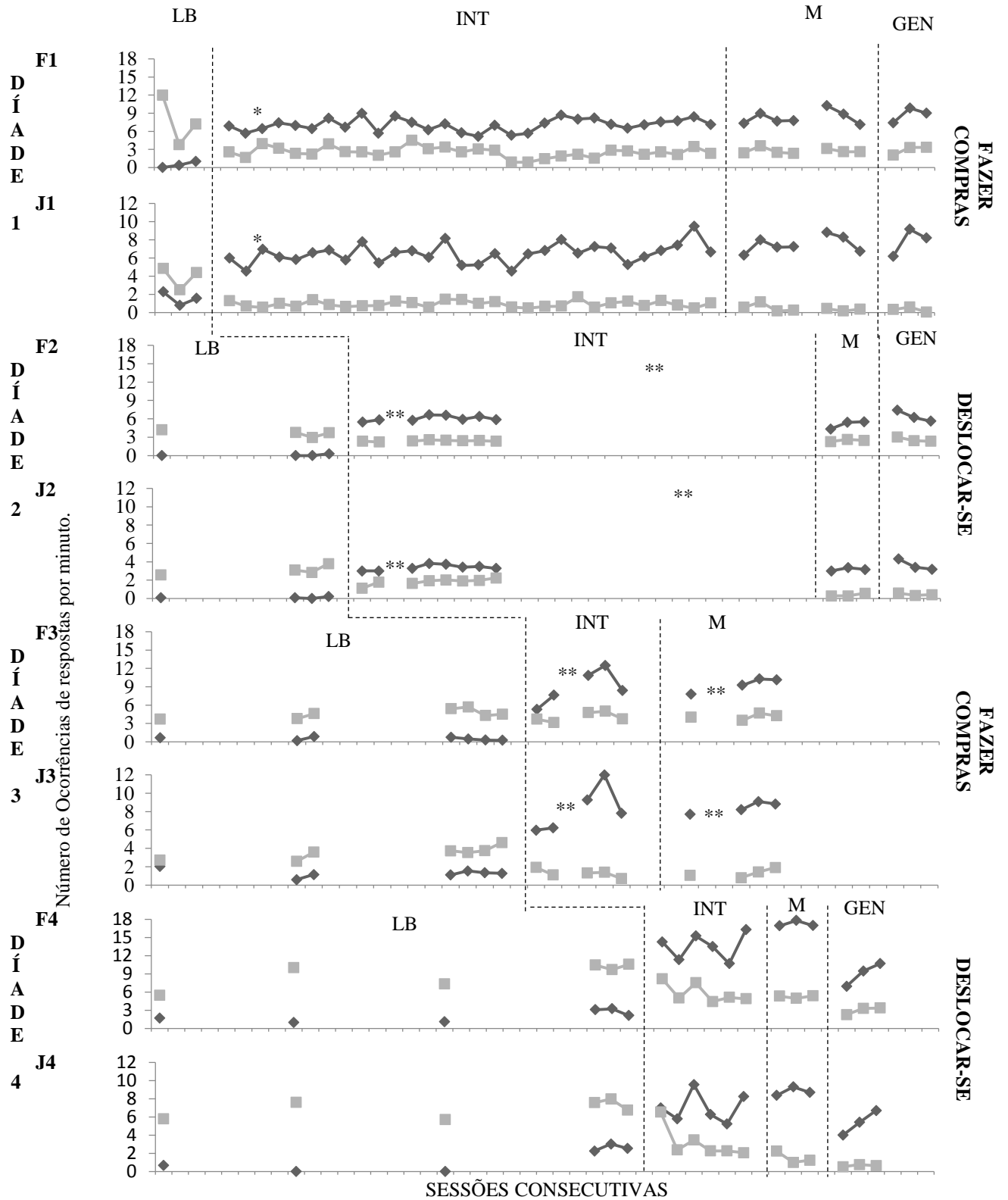
Com relação aos jovens, pode se observar que, ao inserir a intervenção, por meio do “Programa Vida na Comunidade”, com o aumento das oportunidades, instruções corretas e respeito ao tempo e ritmo deles, houve um aumento gradativo da porcentagem de independência e, conseqüentemente, a necessidade de níveis de ajuda diminuiu. Utilizaram-se poucas vezes os auxílios físicos e o auxílio que mais se forneceu foram as dicas verbais e demonstrativas.

6.5 OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DOS PAIS/FAMILIARES E DOS JOVENS

Realizaram-se registros da ocorrência de respostas adequadas e inadequadas, tanto dos pais/familiares quanto dos jovens com Deficiência Intelectual de todas as etapas experimentais em todas as sessões. Na Figura 7, pode-se observar a ocorrência por minuto dessas respostas em cada sessão. Assim, foi construído um gráfico para cada participante (jovem ou pai/familiar). No total, eram 11 condutas adequadas e 11 inadequadas que os pais/familiares poderiam emitir e 12 adequadas e 12 inadequadas que os jovens poderiam demonstrar.

No eixo das ordenadas está apresentada a quantidade de ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas e no eixo das abscissas demonstram-se as fases experimentais e a quantidade de sessões. Salienta-se que o número máximo de respostas por minuto foi estipulado de acordo com o desempenho dos participantes e, para montar o gráfico, de forma a utilizar um padrão para melhor visualização e comparação dos dados, esse número ficou sendo 18 para os pais/familiares e 12 para os jovens. Os marcadores em forma de losango e coloração cinza claro apresentam as respostas inadequadas e, os marcadores cinza escuros e quadrados as respostas adequadas. Já os asteriscos demonstram: “*”, a presença do padrasto na sessão; e “***”, a interrupção por problemas pessoais e/ou familiares dos participantes.

Optou-se por descrever os dados de cada dia, ao invés de cada gráfico individualmente, para demonstrar que, quando os pais/familiares apresentam respostas adequadas, os jovens com DI modificam seus comportamentos e passam a responder adequadamente também.



Legenda: LB – Linha de Base; INT – Intervenção; M – Manutenção; GEN – Generalização; F – Pai/Familiar; J – Jovem com deficiência.

◆ Respostas Adequadas

■ Respostas Inadequadas

* Presença do Padrasto

** Interrupções devido a variáveis intervenientes

Figura 7. Ocorrência por minuto das respostas adequadas e inadequadas das Díades participantes

Nos dois primeiros gráficos podem ser vistos os dados obtidos por F1 e J1 consecutivamente. Nas três sessões de linha de base foram emitidos muitos comportamentos que não auxiliavam na aprendizagem, ocorrência que chegou a 12 por minuto de F1, e aproximadamente cinco de J1. Ao iniciar as intervenções, percebeu-se a alternância no predomínio de respostas inadequadas para as adequadas. Na sessão em que o padrasto participou, as respostas adequadas continuaram mais altas que as inadequadas, ou seja, 6,46 por minuto do padrasto e 6,95 de J1. Os índices altos de respostas adequadas se mantiveram em todas as sessões de intervenção, manutenção e generalização. As participantes apresentaram em média F1 - 7,4 e J1 - 6,77 respostas adequadas por minuto.

Os dados da Díade 2 (D2) estão no terceiro e quarto gráficos, o terceiro contém a ocorrência de respostas por minuto de F2 e o quarto se refere aos de dados de J2. Nas três primeiras sessões de linha de base, F2 não apresentou nenhuma resposta adequada, e na quarta sessão demonstrou ocorrência de 0,29 comportamentos por minuto. A J2 também demonstrou pouquíssimos comportamentos adequados durante as sessões de linha de base e a emissão máxima chegou à ocorrência de 0,22 comportamentos por minuto. Observou-se nessas sessões, a ocorrência de muitas respostas inadequadas, que não auxiliam na aprendizagem. Na primeira sessão de intervenção pôde-se visualizar uma alternância, e o predomínio passou a ser a emissão de respostas adequadas ao invés de inadequadas, desempenho que se manteve em todas as demais sessões de intervenção, manutenção (mesmo após pausa de seis meses) e de generalização. A média de ocorrência por minuto dessas respostas foi de 5,93 para F2 e 3,39 para J2.

No quinto e sexto gráficos da Figura 7 estão os dados da emissão de respostas por minuto de F3 e J3. Nas sessões de linha de base, as respostas adequadas para auxiliar na aprendizagem, não chegaram a uma por minuto para F3, e J3 apresentou ocorrência média de 1,29 respostas por minuto nessas sessões. Observa-se que, na primeira sessão de intervenção, a predominância de ocorrência de respostas alternou-se e passou a ser maior a emissão de respostas adequadas. Mesmo com as interrupções durante as sessões de intervenção e manutenção, F3 e J3 mantiveram o predomínio de respostas adequadas em todas as sessões dessas fases experimentais. A média de ocorrência de respostas por minuto foi de 9,13 para F3 e 8,35 para J3.

Os dados de F4 e J4 estão representados nos dois últimos gráficos da Figura 7. Nas sessões de linha de base, os participantes apresentaram algumas respostas adequadas, uma média de duas por minuto para F4 e 1,41 respostas por minuto de J4. Contudo, foi

predominante a ocorrência de respostas inadequadas, em média 8,91 de ocorrências por minuto de F4 e 6,9 para J4. Na primeira sessão de intervenção, observou-se a alternância no predomínio de respostas, quando se passou a registrar mais respostas adequadas. Esse predomínio se manteve em todas as sessões de intervenção, manutenção e generalização, tanto para F4 quanto para J4. A média de ocorrência de respostas adequadas por minuto foi de 13,35 para F4 e 7,04 para J4.

Os resultados demonstram que, quando se iniciaram os procedimentos de intervenção com as díades (D1, D2, D3 e D4), houve a alternância no predomínio de respostas inadequadas para as adequadas, o que se manteve em todas as sessões posteriores das fases experimentais de manutenção e generalização. Salienta-se ainda a replicação visível dos resultados com todos os participantes.

O aumento na ocorrência de respostas adequadas pelos pais/familiares forneceu maiores oportunidades aos jovens de aprender e realizar os comportamentos envolvidos na atividade ensinada com independência. E, conseqüentemente, aumentou a oportunidade de emissão de respostas adequadas dos jovens com DI, que demonstraram maior motivação e iniciativa para realizar as atividades.

6.6 HABILIDADES ADAPTATIVAS ENVOLVIDAS NO ENSINO

A implementação do “Programa Vida na Comunidade” possibilitou aos jovens a aprendizagem de habilidades que podem ser utilizadas em diferentes atividades, além daquelas que foram trabalhadas, como se pode observar nos Quadros 21 e 22. Essas habilidades adaptativas são divididas em conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2010; APA, 2014).

Optou-se por apresentar os dados em forma de quadro, o qual foi preenchido com três sinais e cores, a saber: “-“ com a cor vermelha, quando o jovem não demonstrou a habilidade; “+” e a cor azul, quando ele demonstrou a habilidade; e “NA” com a cor branca, quando não houve a avaliação da habilidade. Por meio do quadro, pode ser observada a quantidade de habilidades aprendidas ou não durante a implementação do programa proposto neste estudo.

A apresentação e descrição dos dados serão separadas de acordo com a atividade que se trabalhou durante o “Programa Vida na Comunidade”. Ou seja, primeiramente, no Quadro 21, os dados de J1 e J3 com relação às habilidades aprendidas na atividade “fazer compras” e, posteriormente, no Quadro 22, os dados de J2 e J4 na atividade “deslocar-se”. Será realizada a

descrição do repertório de habilidades, apresentando os dados presentes no quadro para cada um dos jovens com DI.

Quadro 21. Habilidades dos Jovens 1 e 3 na Atividade Fazer Compras

DOMÍNIO CONCEITUAL						
	JOVEM 1			JOVEM 3		
	Pré INT	Pós INT/M	GEN	Pré INT	Pós INT/M	GEN
1. <u>Linguagem</u> - Tomada de iniciativa	-	+	+	-	+	NA
1. <u>Linguagem</u> - Comunicação	-	+	+	+	+	NA
1. <u>Linguagem</u> - Reconhecer produtos	-	+	+	+	+	NA
1. <u>Linguagem</u> - Nomear produtos	-	+	+	-	+	NA
2. <u>Leitura e escrita</u> - Leitura funcional (rótulos e lista de compras)	-	+	+	-	+	NA
3. <u>Matemática</u> - Contagem	-	+	+	-	+	NA
3. <u>Matemática</u> - Noção de Quantidade	-	+	+	-	+	NA
3.1 <u>Conceitos de Dinheiro</u> - Utilização do dinheiro no supermercado	-	+	+	-	+	NA
3.1 <u>Conceitos de Dinheiro</u> - Conceito de Número	-	-	+	-	+	NA
3.1 <u>Conceitos de Dinheiro</u> - Relação numeral e notas/moedas	-	-	+	-	+	NA
3.1 <u>Conceitos de Dinheiro</u> - Noção de valores das notas/moedas	-	+	+	-	-	NA
4. <u>Auto direção</u> - Encontrar produtos no mercado	-	+	+	-	+	NA
5. <u>Pensamento Abstrato</u> - Criação de estratégias	-	-	-	-	-	NA
TOTAL	0/13	10/13	12/13	2/13	12/13	NA
Porcentagem de habilidades apresentadas	0%	77%	92%	15%	92%	NA
DOMÍNIO SOCIAL						
6. <u>Interpessoal</u> - Esperar sua vez	+	+	+	+	+	NA
6. <u>Interpessoal</u> - Respeitar a vez do outro	+	+	+	+	+	NA
6. <u>Interpessoal</u> - Cordialidade	+	+	+	+	+	NA
7. <u>Responsabilidade</u> - Manejo do dinheiro	-	+	+	-	+	NA
8. <u>Autoestima</u> - Entusiasmo para realizar as atividades	-	+	+	-	+	NA
9. <u>Ser enganado ou manipulado</u> - Conferir o troco	-	-	-	-	-	NA
10. <u>Seguir regras</u> - Seleção adequada do produto.	-	+	+	-	+	NA
10. <u>Seguir regras</u> - Seleção adequada de quantidade.	-	+	+	-	+	NA
TOTAL	3/8	7/8	7/8	3/8	7/8	NA
Porcentagem de habilidades apresentadas	37,5%	87,5%	87,5%	37,5%	87,5%	NA
DOMÍNIO PRÁTICO						
11. <u>Atividades Instrumentais de vida diária</u> - Higiene Pessoal	+	+	+	+	+	NA
12. <u>Habilidades Ocupacionais</u> - Fazer compras	-	+	+	-	+	NA
12. <u>Habilidades Ocupacionais</u> - Controle do dinheiro	-	-	-	-	+	NA
13. <u>Cuidados com a segurança</u> - Não conversar com estranhos	-	-	+	-	+	NA
TOTAL	1/4	2/4	3/4	1/4	4/4	NA
Porcentagem de habilidades apresentadas	25%	50%	75%	25%	100%	NA

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Na atividade “fazer compras”, foi avaliada a presença ou não de 25 habilidades: 13 no domínio conceitual, oito do domínio social e quatro do domínio prático. Para a atividade “deslocar-se” foram 15 habilidades no total: oito do domínio conceitual, cinco do domínio social e dois do prático. Essa avaliação ocorreu em três momentos diferentes: antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”; após as sessões de intervenção e manutenção; e após as sessões de generalização, quando ocorreu o término da implementação do programa.

Os dados demonstram que na primeira avaliação, antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, J1 apresentava poucas habilidades, a saber: 0/13 no domínio conceitual; 3/8 ou 37,5% das habilidades do domínio social e; 1/4 ou 25% das habilidades do domínio prático. Pode se observar que a maioria das habilidades, em todos os domínios, foi aprendida e apresentada por J1 durante a implementação do programa nas sessões de intervenção, manutenção e generalização. A porcentagem de apresentação das habilidades variou entre 50% e 87,5% após as sessões de intervenção e manutenção e, 75% e 92% na generalização. Não se observaram no repertório de J1, em nenhuma das etapas de avaliação, apenas duas habilidades: “Ser enganado ou manipulado – conferir o troco” do domínio social e; “Habilidades Ocupacionais – controle do dinheiro” do domínio prático.

Os dados de J3 também demonstram a aprendizagem de habilidades com a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Na avaliação que se realizou antes da implementação do programa, nota-se que J3 não realizava a maioria das habilidades e apresentou o seguinte desempenho: 2/13 ou 15% das habilidades do domínio conceitual; 3/8 habilidades ou 37,5% do domínio social e; 1/4 ou 25% do domínio prático. Observa-se um avanço na aprendizagem após a implementação do programa, pois as habilidades do jovem aumentaram para: 12/13 ou 92% no domínio conceitual; 7/8 ou 87,5% no domínio social e; 4/4 ou 100% no domínio social. Destaca-se que J3 não apresentou somente duas das habilidades que se avaliou, que foram: “Pensamento abstrato – Criação de Estratégias”, do domínio conceitual e; “Ser enganado ou manipulado – Conferir o troco”, do domínio social. As sessões de generalização com J3 não foram realizadas devido a motivos financeiros e pessoais de sua mãe – F3.

No Quadro 22 estão os dados referentes às habilidades de J2 e J4 na atividade de deslocar-se. Observa-se que J2, antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, não demonstrou a maioria das habilidades avaliadas. Ela demonstrou somente: 1/8 ou 12,5% das habilidades do domínio conceitual; 2/5 ou 40% do domínio social e; 0/5 das habilidades

do domínio prático. Com a implementação do programa, a J2 aprendeu a maior parte das habilidades e o seu desempenho aumentou e se manteve igual nas duas avaliações (após as sessões de intervenção e manutenção e, na generalização). No domínio conceitual, ela demonstrou 5/8 ou 62,5% das habilidades e nos domínios social e prático, ela demonstrou 100% de aprendizado. Apenas três das 15 habilidades não foram visualizadas no comportamento de J2 em nenhum dos momentos avaliados, a saber: “Linguagem – Reconhecer placas de trânsito”, “Linguagem – Nomear placas de trânsito” e “Pensamento abstrato – Criação de Estratégias”, ambas do domínio conceitual.

Quadro 22. Habilidades dos Jovens 2 e 4 na Atividade Deslocar-se

DOMÍNIO CONCEITUAL						
	JOVEM 2			JOVEM 4		
	Pré INT	Pós INT/M	GEN	Pré INT	Pós INT/M	GEN
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva) - Tomada de iniciativa	-	+	+	-	+	+
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva) - Comunicação	+	+	+	+	+	+
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva) - Reconhecer placas de trânsito	-	-	-	-	-	-
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva) - Nomear placas de trânsito	-	-	-	-	-	-
2. Leitura e escrita - Leitura funcional (mapa de orientação e/ou placas de trânsito)	-	+	+	-	+	+
3. Matemática - Noção de tempo para atravessar a rua	-	+	+	-	+	+
4. Auto direção - Deslocar-se do ponto de partida ao ponto de chegada	-	+	+	-	+	+
5. Pensamento Abstrato - Criação de estratégias	-	-	-	-	+	+
TOTAL	1/8	5/8	5/8	1/8	6/8	6/8
Porcentagem de habilidades apresentadas	12,5%	62,5%	62,5%	12,5%	75%	75%
DOMÍNIO SOCIAL						
6. Interpessoal - Ser cordial	+	+	+	+	+	+
6. Interpessoal - Respeitar as pessoas na comunidade	+	+	+	+	+	+
7. Autoestima - Entusiasmo para realizar as atividades	-	+	+	-	+	+
8. Seguir regras - Utilizar o caminho indicado no mapa de orientação/pistas verbais	-	+	+	+	+	+
9. Obedecer Leis - Respeitar sinais/regras de trânsito	-	+	+	-	+	+
TOTAL	2/5	5/5	5/5	3/5	5/5	5/5
Porcentagem de habilidades apresentadas	40%	100%	100%	60%	100%	100%
DOMÍNIO PRÁTICO						
10. Cuidados com a segurança - Atravessar a rua com segurança	-	+	+	-	+	+
10. Cuidados com a segurança - Não conversar com estranhos	-	+	+	-	+	+
TOTAL	0/2	2/2	2/2	0/2	2/2	2/2
Porcentagem de habilidades apresentadas	0%	100%	100%	0%	100%	100%

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Os resultados de J4 demonstram que, antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, o jovem não realizava a maioria das habilidades avaliadas. Ele apresentava apenas: 1/8 ou 12,5% das habilidades do domínio conceitual; 3/5 ou 60% do domínio social e; nenhuma das habilidades do domínio prático. Nas duas avaliações posteriores, J3 obteve o mesmo desempenho, a saber: 6/8 ou 75% das habilidades no domínio conceitual e 100% nos domínios social e prático.

Com os resultados obtidos, é possível observar que todos os jovens não apresentavam a maioria das habilidades antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Destaca-se a replicação visível dos dados, pois todos os jovens demonstraram a aprendizagem acima de 50% das habilidades em todos os domínios avaliados após a implementação do programa. Salienta-se que as habilidades que os jovens não apresentaram, como reconhecer e nomear placas, criar de estratégias, conferir o troco e controlar dinheiro, são as mais “complicadas”, pois necessitam de um maior nível intelectual por envolverem conceitos abstratos.

Os resultados permitem concluir que o “Programa Vida na Comunidade”, auxiliou no desenvolvimento e aprendizagem de habilidades pelos jovens, que podem ser úteis em diversas outras atividades adaptativas, além das que foram trabalhadas durante o programa.

6.7 RESULTADO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS - SIS

Os resultados apresentados nos tópicos anteriores mostram a evolução no desempenho dos participantes por meio de avaliações formativas. Ou seja, foram demonstrados dados sobre o “antes” (fase linha de base), o “durante” (fase de intervenção) e o “depois” (*follow up* e também generalização). Os dados apresentados nesse tópico fazem parte de uma avaliação somativa, ou seja, o “antes” e o “depois”. Para tal, foi utilizado um instrumento padronizado, a Escala de Intensidade de Suporte – SIS (THOMPSON et al., 2014) que está sendo validada para a realidade brasileira, conforme já explicitado anteriormente.

Assim, serão descritos a seguir, os resultados obtidos na Escala SIS pelos jovens participantes desta pesquisa antes e após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Com esse instrumento, foi possível selecionar os jovens com DI cujos resultados da Escala SIS indicaram a necessidade de apoio nas atividades adaptativas. Os resultados da área “Vida Comunitária” auxiliaram na escolha das atividades trabalhadas durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

Na Figura 8 estão os resultados obtidos pelos jovens com DI na Escala SIS. Cada gráfico refere-se a um dos jovens participantes. A primeira coluna apresenta os desempenhos dos jovens em atividades de vida doméstica, sendo seguido dos desempenhos em vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde, segurança e atividades sociais. A última coluna apresenta o índice geral obtido pelos jovens, ou seja, a média de desempenho em todas as atividades avaliadas. A linha vermelha com marcadores em formato de círculo representa os dados obtidos antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. E a linha verde com marcadores em formato de losango, os dados obtidos após a implementação do programa. Para realizar a leitura dos gráficos deve-se considerar que os índices mais baixos representam a pouca necessidade de apoio dos jovens e os mais altos indicam a necessidade de muito apoio no desenvolvimento das atividades adaptativas.

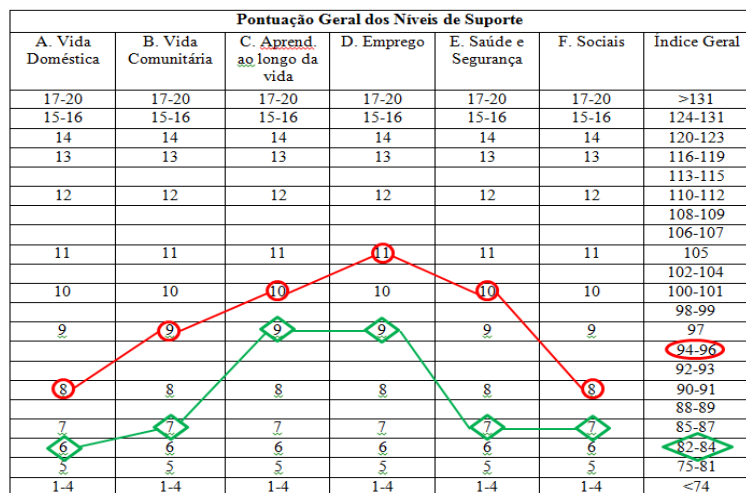
Observa-se no primeiro gráfico à esquerda, os dados obtidos pela Jovem 1 (J1). Antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, J1 precisava de maior apoio na área de “Emprego”, com índice 11; seguido pelas áreas: “Aprendizagem ao longo da Vida” e “Saúde e Segurança”, com índice 10; “Vida Comunitária”, com índice 9; e “Vida Doméstica” e “Sociais” com índice 8. A média obtida nesta aplicação era de 94-96.

Os dados obtidos após a implementação do “Programa Vida na Comunidade” demonstram que J1 diminuiu os índices de apoio em todas as áreas de atividades adaptativas avaliadas pela Escala SIS. O índice de apoio que a jovem precisa passou para: “Emprego” e “Aprendizagem ao Longo da Vida” – índice 9; “Vida Comunitária”, “Saúde e Segurança” e “Sociais” – índice 7; e “Vida Doméstica” – índice 6. O índice geral diminuiu para 82-84.

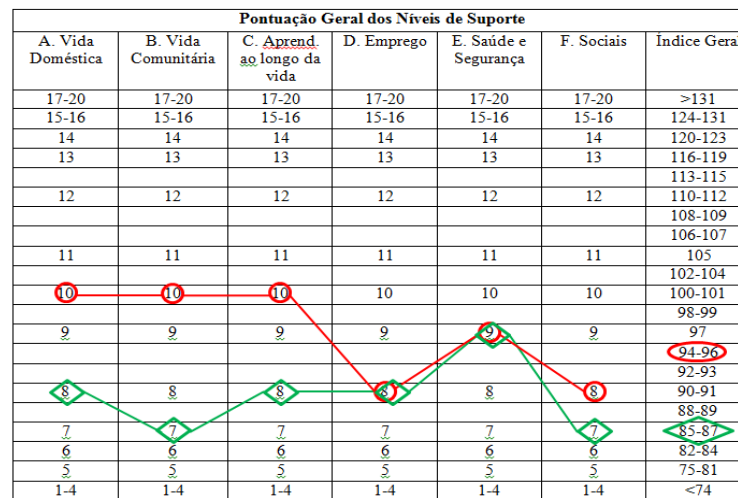
Os dados obtidos pela Jovem 2 (J2) na Escala SIS podem ser observados no primeiro gráfico da direita. Nota-se que J2, antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, tinha maior necessidade de suporte e apoio nas áreas de “Vida Doméstica”, “Vida Comunitária” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, com índice de apoio 10. Seguido pelas áreas “Saúde e Segurança”, com índice 9; e “Emprego” e “Sociais”, ambos com índice 8. A média obtida nesta aplicação da Escala SIS por J2 foi de 94-96.

Na aplicação da Escala SIS, após o “Programa Vida na Comunidade”, J2 diminuiu os índices de apoio em quatro das seis áreas, que passaram para: 8 nas áreas de “Vida Doméstica” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”; e 7 nas áreas “Vida Comunitária” e “Sociais”. Os outros dois índices se mantiveram, sendo na área de “Emprego”, o índice 8; e na área “Saúde e Segurança”, o índice 9. A pontuação geral diminuiu para 85-87.

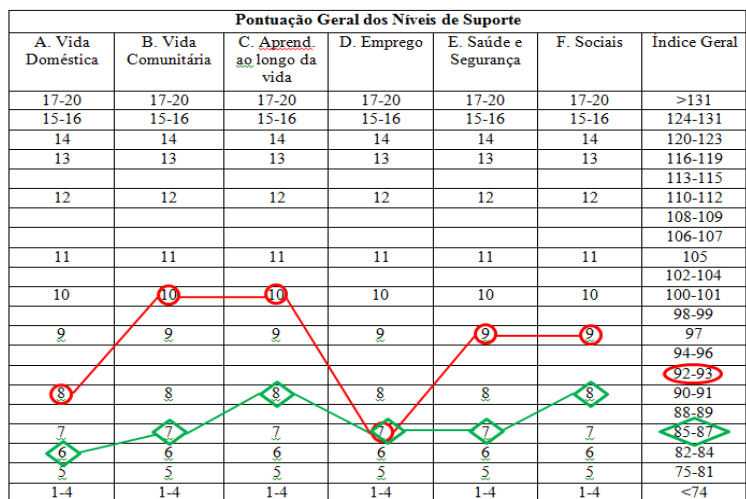
JOVEM 1



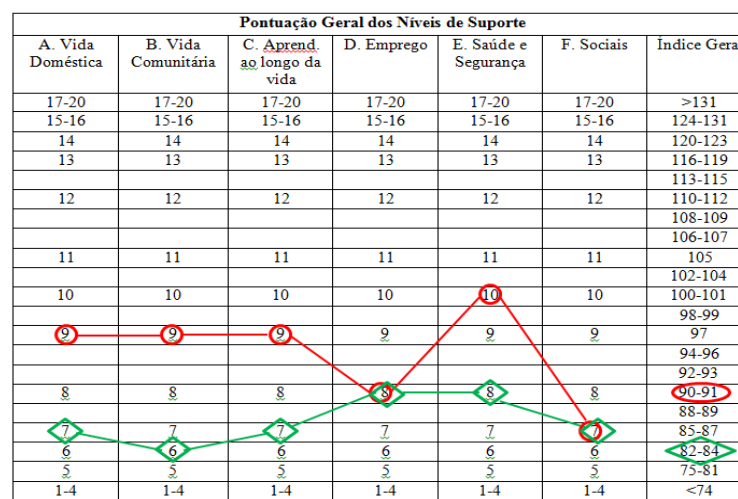
JOVEM 2



JOVEM 3



JOVEM 4



Legenda: ○ Antes da Implementação do Programa - Jan/Fev 2015

◇ Após a Implementação do Programa - Jan/Fev 2016

Figura 8. Resultado Geral da Escala de Intensidade de Apoios – SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade

Os dados obtidos pelo Jovem 3 (J3) na Escala SIS podem ser visualizados no segundo gráfico à direita. Os resultados da Escala SIS antes da implementação do programa demonstram que as áreas que J3 mais precisa de apoio são as de “Vida Comunitária” e “Aprendizagem ao longo da Vida”, com índice 10. Seguidas consecutivamente pelas áreas: “Saúde e Segurança” e “Sociais”, com índice 9; “Vida Doméstica”, com índice 8 e “Emprego”, com índice 7. O índice geral desta aplicação foi de 92-91.

Observa-se que, na aplicação da Escala SIS realizada após o “Programa Vida na Comunidade”, J3 demonstrou índices mais baixos em cinco das seis áreas avaliadas. Essas áreas foram: “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Sociais”, com índice 8; “Vida Comunitária” e “Saúde e Segurança”, com índice 7 e “Vida Doméstica”, com índice 6. A área “Emprego” manteve-se com índice de apoio 7. E o índice geral diminuiu para 83-87.

No segundo gráfico à esquerda da Figura 8, é possível observar os dados do Jovem 4 (J4) na Escala SIS. Antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, J4 necessitava de maior apoio na área de “Saúde e Segurança”, com índice 10, seguido por: “Vida Doméstica”, “Vida Comunitária” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, com índice 9; “Emprego”, com índice 8 e “Sociais”, com índice 7. A média geral era de 90-91.

Após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, os índices de apoio diminuíram em quatro das seis áreas e passaram para: 8 na área “Saúde e Segurança”; 7 nas áreas de “Vida Doméstica” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”; e 6 na área “Vida Comunitária”. Mantiveram-se o índice 8 na área de “Emprego”; e 7 na área “Sociais”. O índice geral diminuiu para 82-84.

Observou-se, com os resultados obtidos pelos jovens, que os quatro necessitavam, antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, de apoio na realização de atividades adaptativas em todas as áreas avaliadas. A média geral obtida por eles na primeira aplicação variou entre 90-91 e 94-96. Na segunda aplicação, após um ano, e com o término da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, os índices de apoio diminuíram para todos os jovens na maioria das áreas avaliadas pela Escala SIS. O índice geral da segunda aplicação variou entre 82-84 e 85-87.

Nota-se que houve mudanças para todos os jovens, não só na área “Vida Comunitária”, que foi trabalhada no “Programa Vida na Comunidade”, o que pode ter sido possível devido a este programa. Principalmente, com relação à postura dos pais/familiares, que passaram a fornecer oportunidades aos jovens e quanto à autoestima dos jovens que

começaram a se perceberem capazes de realizar diversas atividades. Esses dados salientam a generalização dos procedimentos trabalhados durante o “Programa Vida na Comunidade”.

Sabendo que o “Programa Vida na Comunidade” trabalhou atividades da área “Vida Comunitária” da Escala SIS, buscou-se detalhar os resultados dessa área e as mudanças ocorridas nela. Nas Tabelas 3 e 4 podem ser observados os resultados na área “Vida Comunitária” dos jovens participantes. Na primeira coluna das tabelas têm-se as atividades da área “Vida Comunitária” e nas subsequentes as colunas para preencher: Tipo de Apoio – T.A; Frequência de Apoio – F.A; Tempo Diário de Apoio – T.D.A; e a Pontuação Total – P.T.

Para melhor leitura das Tabelas 3 e 4, devem ser lembrados alguns quesitos para o preenchimento da Escala SIS. As colunas T.A; F.A e T.D.A eram preenchidas de 1 a 4 para cada uma das atividades envolvidas na área, de acordo com a necessidade do jovem. Os Tipos de Apoio eram: 0= nenhum; 1= monitoramento; 2= pistas verbais ou gestuais; 3= ajuda física parcial e 4= ajuda física total. A frequência de apoio podia ser preenchida com: 0= nenhum ou menos de uma vez por mês; 1= pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana; 2= pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia; 3= pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora e; 4= a cada hora ou com mais frequência. E, o tempo diário de apoio era dividido em: 0= nenhum; 1= menos de 30 minutos; 2= entre 30 minutos e 2 horas; 3= entre 2 a 4 horas; e 4= a cada hora ou com mais frequência. Percebe-se que, quanto maior a pontuação, maior a necessidade de apoio do jovem. A soma de todos esses quesitos resultava na pontuação total.

Optou-se por separar os resultados em duas Tabelas, sendo dois jovens por Tabela, de acordo com a atividade que foi trabalhada no programa proposto neste estudo, ou seja, “fazer compras” (J1 e J3) e “deslocar-se” (J2 e J4). Então, a Tabela 3 traz os dados dos jovens 1 e 3 e a Tabela 4 os dados obtidos pelos jovens 2 e 4.

Nas primeiras colunas da Tabela 3, estão apresentados os dados obtidos por J1 no domínio “Vida Comunitária”. Percebe-se que a atividade que J1 mais necessitava de suporte e apoio na primeira aplicação da Escala SIS era “deslocar-se de um local para outro na comunidade utilizando ou não transporte”, com P.T. 9. Seguida consecutivamente por: usar serviços públicos na comunidade, ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços e frequentar locais públicos, com P.T. 7; participar em atividades de recreação e lazer na comunidade, com P.T. 6; visitar amigos e familiares e participar em atividades de sua preferência na comunidade, com P.T. 5; e interagir com pessoas da comunidade, com P.T. 3.

Tabela 3. Resultado dos Jovens 1 e 3 na subescala Atividades de Vida Comunitária da Escala de Intensidade de Apoios – SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade

ATIVIDADES DE VIDA COMUNITÁRIA	JOVEM 1								JOVEM 3							
	T.A		F.A		T.D.A		P.T		T.A		F.A		T.D.A		P.T	
	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP
1. Deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte.	4	1	3	3	2	1	9	5	4	1	3	2	1	1	8	4
2. Participar em atividades de recreação e lazer na comunidade.	1	1	3	2	2	1	6	4	2	1	2	2	2	1	6	4
3. Usar serviços públicos na comunidade.	4	2	1	2	2	1	7	5	3	2	2	1	1	1	6	4
4. Visitar amigos e familiares.	1	1	2	2	2	1	5	4	3	1	2	2	2	1	7	4
5. Participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc.).	1	1	2	2	2	1	5	4	2	1	2	2	2	1	6	4
6. Ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços.	4	1	1	2	2	1	7	4	4	1	3	2	2	1	9	4
7. Interagir com pessoas da comunidade.	1	1	1	2	1	1	3	4	3	1	3	2	2	1	8	4
8. Frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc.).	2	1	3	2	2	1	7	4	2	2	2	2	2	1	6	5
Pontuação Total Atividades da Vida Comunitária	ANTES		DEPOIS		ANTES		DEPOIS		ANTES		DEPOIS		ANTES		DEPOIS	
	49		34		56		33									

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Legenda: ANT – Antes; DEP – Depois; T.A - Tipo de Apoio; F.A - Frequência de Apoio; T.D.A - Tempo Diário de Apoio; P.T - Pontuação Total.

Os dados de J1, na escala SIS aplicada após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, demonstram diminuição de apoio em sete das oito atividades avaliadas na área “Vida Comunitária”, a saber: deslocar-se de um local para outro na comunidade utilizando ou não transporte (P.T 5); participar em atividades de recreação e lazer na comunidade (P.T 4); usar serviços públicos na comunidade (P.T 5); visitar amigos e familiares (P.T 4); participar em atividades de sua preferência na comunidade (P.T 4); ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços (P.T 4); e frequentar locais públicos (P.T 4).

A atividade de interagir com pessoas da comunidade aumentou a pontuação total de 3 para 4, pois a frequência de apoio passou de pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana (1), para pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia (2). Salienta-se a mudança do tipo de apoio necessário, já que antes J1 necessitava de algumas ajudas físicas e, na segunda aplicação, os apoios necessários eram pistas verbais ou gestuais e na maioria das atividades, somente monitoramento. A pontuação total diminuiu de 49 para 34.

Nas colunas à direita da Tabela 3, pode-se observar os dados obtidos por J3 na área “Vida Comunitária”. Na Escala SIS aplicada antes da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, a atividade que J3 mais necessitava de apoio era ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços (P.T 9). Seguido pelas atividades em ordem decrescente (necessidade de maior apoio à menor apoio): deslocar-se de um local para outro (P.T. 8); interagir com pessoas da comunidade (P.T. 8); visitar amigos e familiares (P.T. 7); participar em atividades de recreação e lazer na comunidade (P.T. 6) e frequentar locais públicos (P.T. 6).

Na segunda aplicação da Escala SIS, J3 diminuiu as pontuações totais de apoio em todas as atividades, obtendo o valor 5 na atividade de frequentar locais públicos e nas demais a P.T 4. Deve-se destacar que na primeira aplicação, J3 necessitava dos auxílios: pistas verbais ou gestuais, ajuda física parcial e ajuda física total, para realizar as atividades da área “Vida Comunitária”. E que, na segunda aplicação, esses auxílios passaram a serem somente ajudas verbais ou gestuais e, na maioria das atividades, monitoramento. Houve uma diminuição na pontuação total que passou de 56 para 33.

Ao serem verificados os dados da atividade “Fazer Compras”, trabalhada com os dois jovens (J1 e J3), nota-se que ambos diminuíram a necessidade de apoio. O tipo de apoio para os dois jovens passou de ajuda física total para monitoramento sendo que esse dado reforça a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”.

Tabela 4. Resultado dos Jovens 2 e 4 na subescala Atividades de Vida Comunitária da Escala de Intensidade de Apoios – SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade

ATIVIDADES DE VIDA COMUNITÁRIA	JOVEM 2								JOVEM 4							
	T.A		F.A		T.D.A		P.T		T.A		F.A		T.D.A		P.T	
	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP	ANT	DEP
1. Deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte.	3	1	3	2	2	2	8	5	4	1	3	2	1	1	8	4
2. Participar em atividades de recreação e lazer na comunidade.	3	1	2	1	2	1	7	3	2	1	2	2	3	1	7	4
3. Usar serviços públicos na comunidade.	3	2	2	1	2	1	7	4	4	2	1	0	2	1	7	3
4. Visitar amigos e familiares.	3	1	2	2	2	1	7	4	3	1	2	1	2	2	7	4
5. Participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc.)	3	1	2	2	2	1	7	4	3	1	2	1	3	2	8	4
6. Ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços.	4	2	2	2	2	1	8	5	2	1	2	2	1	1	5	4
7. Interagir com pessoas da comunidade.	2	1	2	2	2	1	6	4	1	0	2	0	2	0	5	0
8. Frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc).	3	2	2	2	2	1	7	5	2	1	1	2	2	1	5	4
Pontuação Total Atividades da Vida Comunitária	ANTES 57				DEPOIS 34				ANTES 52				DEPOIS 27			

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Legenda: ANT – Antes; DEP – Depois; T.A - Tipo de Apoio; F.A - Frequência de Apoio; T.D.A - Tempo Diário de Apoio; P.T - Pontuação Total.

Nas primeiras colunas à direita da Tabela 4 estão representados os dados obtidos por J2 na área “Vida Comunitária” antes e após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Na primeira aplicação, as atividades que J2 mais necessitava de apoio eram deslocar-se de um local para outro na comunidade e ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços, com pontuação total 8. Nas demais, ela obteve as seguintes pontuações totais (em ordem decrescente, de maior apoio a menor apoio): participar em atividades de recreação e lazer na comunidade (P.T. 7); usar serviços públicos na comunidade (P.T. 7); visitar amigos e familiares (P.T. 7); participar em atividades de sua preferência na comunidade (P.T. 7); frequentar locais públicos (P.T. 7); e interagir com pessoas da comunidade (P.T. 6).

Os resultados de J2 na Escala SIS após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, demonstram a diminuição na pontuação total em todas as atividades avaliadas na área de “Vida Comunitária”, o que indica a redução da intensidade e necessidade de apoios. A J2 obteve pontuação total 3 em participar em atividades de recreação e lazer na comunidade; 5 nas atividades deslocar-se de um local para outro na comunidade utilizando ou não transporte, ir às compras adquirir produtos e contratar serviços e frequentar locais públicos; e P.T 4 nas demais atividades. Destaca-se que na primeira aplicação, J2 necessitava de ajudas físicas parciais ou totais para realizar a maioria das atividades. Esses auxílios se modificaram e, na segunda aplicação, ela demonstrou a necessidade de apenas pistas verbais ou gestuais ou monitoramento. A pontuação total da área “Vida Comunitária” diminuiu de 57 para 34.

Nas colunas à direita da Tabela 4, estão os dados obtidos por J4 na Escala SIS antes e depois da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Na primeira aplicação, as atividades que J4 necessitava de maior apoio (P.T 8) eram deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte, e participar em atividades de sua preferência na comunidade. E em seguida, estão de forma decrescente (maior ao menor apoio): participar em atividades de recreação e lazer na comunidade (P.T. 7); usar serviços públicos na comunidade (P.T. 7); visitar amigos e familiares (P.T. 7); ir às compras adquirir produtos e contratar serviços (P.T. 5); interagir com pessoas da comunidade (P.T. 5) e frequentar locais públicos (P.T. 5).

Após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, J4 apresentou menor necessidade de apoio e, conseqüentemente maior independência, em todas as atividades da área “Vida Comunitária”. Ele obteve pontuação total 3 na atividade usar serviços públicos na

comunidade, 0 na atividade de interagir com pessoas da comunidade e, nas demais atividades o valor 4. A pontuação total diminuiu de 52 para 27. Salienta-se que na primeira aplicação, J3 necessitava de auxílios físicos tanto parciais como totais e pistas verbais ou gestuais na maioria das atividades avaliadas. Na segunda aplicação, os auxílios necessários passaram a ser somente pistas verbais ou gestuais e monitoramento.

Ao verificar os dados de J2 e J4 na atividade “deslocar-se”, que foi trabalhada com eles no “Programa Vida na Comunidade”, nota-se que ambos necessitavam de auxílio físico para realizá-la antes da implementação do programa. Contudo, na segunda aplicação, o tipo de apoio diminuiu para monitoramento, o que reforça a eficácia do programa.

Observou-se, em todos os jovens, a diminuição na necessidade e intensidade de apoio e, conseqüentemente, o aumento da independência deles na realização das atividades da área “Vida Comunitária” após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Todos passaram a realizar as atividades, não só aquelas trabalhadas durante o programa, sem necessidade de auxílios físicos, somente com pistas verbais ou gestuais e monitoramento.

6.8 VALIDADE SOCIAL DO ESTUDO

A validade social do estudo foi analisada por meio de um questionário, no qual os pais/familiares preencheram com suas opiniões, o grau de satisfação e a importância dos materiais e procedimentos utilizados durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”.

Obtiveram-se resultados satisfatórios quanto à implementação do programa, visto que os pais/familiares elogiaram e afirmaram que foi um programa que mudou diversos comportamentos dos filhos, principalmente com relação à disposição para realizar atividades em casa. Elas também concluíram que com a correria do dia-a-dia, muitas vezes não forneciam oportunidade para os jovens com DI realizarem certas tarefas, mas que durante o programa, perceberam diversas potencialidades deles e que poderiam e deveriam deixá-los realizar com maior independência mais atividades.

A avaliação quanto ao grau de satisfação ficou entre “Muito Bom” e “Excelente” e quanto ao grau de importância entre “Muito Importante” e “Essencial”. Os pais/familiares sugeriram que a apostila fosse readaptada com mais exemplos práticos e que se demonstrassem mais vídeos dos jovens com DI durante as sessões práticas, para que elas pudessem autoavaliar suas posturas, visto que acharam isso essencial para mudar seus

comportamentos. A pedido dos pais/familiares, a pesquisadora disponibilizou para cada uma delas, em DVD, os vídeos da implementação do programa e os gráficos de porcentagem de independência dos jovens, para que, dessa forma, elas visualizassem as mudanças comportamentais.

Assim, os dados apresentados, tanto por meio de uma avaliação formativa, quanto por uma avaliação somativa, e também com um instrumento de validade social, evidenciam a importância e satisfação do “Programa Vida na Comunidade” tanto para os pais/familiares quanto para os jovens com deficiência intelectual.

7. DISCUSSÃO

O objetivo geral deste estudo foi avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”, destinado a pais/familiares com a finalidade de favorecer a independência em atividades de vida na comunidade de jovens com Deficiência Intelectual (DI). O intuito desse programa foi oferecer aos pais/familiares participantes, procedimentos de ensino que se embasaram no Currículo Funcional Natural para o ensino de habilidades adaptativas aos jovens com DI.

Assim, apresentar-se-á a discussão com base na literatura da área dividida em seis temáticas: implementação de programas destinados a pais/familiares de jovens com DI; desempenho dos pais/familiares no ensino de atividades funcionais; desempenho dos jovens com deficiência intelectual na aprendizagem de atividades funcionais; ambientes naturais e atividades funcionais à aprendizagem de jovens com DI; importância da avaliação da necessidade e intensidade de apoios; aprendizagem de habilidades que podem ser generalizadas a outras atividades; e facilidades, dificuldades e sugestões para novas pesquisas.

7.1 IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DESTINADOS A PAIS/FAMILIARES DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Foram observadas mudanças no repertório dos participantes, por meio da implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Na linha de base, os pais/familiares realizavam a maioria dos comportamentos pelos jovens com DI, ficando nítido o desconhecimento dos procedimentos de ensino. Demonstrou-se também a descrença nas potencialidades dos filhos, de forma que eles não forneciam oportunidades para os jovens com DI realizarem com independência.

Alguns autores (BICALHO; LACERDA; CATAFESTA, 2008; MAIA, 2010; SILVEIRA, 2013; HOWLLERGER; CATARINA, 2014) relataram a falta de conhecimento e o despreparo dos pais/familiares no ensino de pessoas com deficiência. Outras pesquisas demonstraram a falta de fornecimento de oportunidades para as pessoas com DI realizarem as atividades, antes da implementação dos programas propostos, com mães (ARAÚJO, 2001; MIURA, 2006; PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2011); atendentes (BOUERI, 2010; BOUERI, 2014); e professores (ZUTIÃO, 2013c). Salienta-se que, por meio do “Programa Vida na

Comunidade” foi possível prover conhecimento aos pais/familiares com relação ao ensino de habilidades adaptativas, especialmente, na área “Vida Comunitária”.

O “Programa Vida na Comunidade” ofereceu sessões teóricas e práticas. Trabalhou-se com a porcentagem de independência dos pais/familiares e dos jovens com DI e também com a ocorrência por minuto de respostas adequadas e inadequadas. Os resultados demonstraram que, ao iniciar a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, houve uma mudança abrupta nos comportamentos dos participantes, tanto dos pais/familiares quanto dos jovens com DI.

A emissão de comportamentos adequados dos pais/familiares aumentou e, conseqüentemente, houve mudanças na porcentagem de independência deles. Com a mudança nas contingências, ou seja, no comportamento dos pais/familiares, que passaram a fornecer oportunidades e aplicar procedimentos de ensino, os comportamentos adequados dos jovens passaram a ser predominantes e, conseqüentemente, aumentou-se a independência na realização das atividades. Salienta-se que, mesmo com as interrupções que ocorreram nas sessões de intervenção com a Díade 2 e 3, e nas sessões de manutenção da Díade 3, a emissão de comportamentos adequados sempre prevaleceu e a porcentagem de independência continuou alta.

Muitos estudos relatam que, com o início da implementação do programa de ensino, ocorreram mudanças nos comportamentos dos participantes, sejam eles, mães e crianças com deficiência (MIURA, 2006; PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2011); pais/familiares e adultos (SILVEIRA, 2013); professores e crianças (MIURA, 2013); professores e jovens/adultos (ZUTIÃO, 2013c); atendentes e jovens/adultos (BOUERI, 2010; BOUERI, 2014); adultos com Transtorno do Espectro do Autismo (CUCCOVIA, 2003), que passaram a emitir comportamentos adequados e realizar as atividades com maior independência.

Neste estudo, observou-se que, à medida que os pais/familiares passaram a emitir comportamentos adequados no ensino, os jovens com DI passaram a realizar com maior independência as atividades. Diferentemente dos outros estudos citados, este trabalhou com pais/familiares e jovens com DI no ensino de atividades de vida na comunidade, área pouco estudada no Brasil e de muita importância no desenvolvimento e inclusão dos jovens, como destaca Thompson et al. (2004) e Turnbull et al. (2016). Observa-se que o “Programa Vida na Comunidade” foi eficaz no ensino e aprendizagem desse público-alvo e demonstrou ser uma alternativa viável para auxiliar pais/familiares no ensino de atividades de vida na comunidade

aos jovens com DI. Assim, destaca-se que esse programa pode ser utilizado como modelo no ensino das mais diferentes áreas adaptativas.

7.2 DESEMPENHO DOS PAIS/FAMILIARES NO ENSINO DE ATIVIDADES FUNCIONAIS

Para melhorar o desempenho dos pais/familiares no ensino de atividades funcionais aos jovens com DI, durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, realizaram-se sessões teóricas e práticas.

As sessões teóricas foram fundamentais para melhorar o desempenho dos pais/familiares, pois eles tinham um espaço para discutir, perguntar e receber orientações da pesquisadora com relação aos procedimentos de ensino. Além disso, nesse momento, eles conseguiam refletir e autoavaliar suas práticas de ensino. O desempenho dos pais/familiares nas atividades teóricas foi muito bom, eles demonstraram entender os procedimentos de programação e implementação do ensino, com relação aos níveis de ajuda e as cadeias de comportamento. Alguns autores salientam a importância da realização de sessões teóricas para aumentar a emissão de comportamentos adequados e a porcentagem de independência de cuidadores (SILVEIRA, 2013); professores (ZUTIÃO, 2013c); e atendentes (BOUERI, 2010; BOUERI, 2014). Assim, a importância das sessões teóricas fica clara, com o aumento dos comportamentos adequados dos pais/familiares logo na primeira sessão de intervenção, pois realizou-se uma sessão teórica antes da intervenção prática, na qual, o tema principal foi o fornecimento de oportunidades.

Autores de referência na área (LEBLANC, 1992; ENUMO, 1997; PAVÃO; SILVA; ROCHA, 2001; MALDONADO, 2004; GARGIULO, 2008; SILVEIRA, 2013; TURNBULL, et al, 2016) descrevem a necessidade de os pais/familiares participarem do ensino e aprendizagem de seus filhos e também sugerem que sejam criados programas que auxiliem esses pais/familiares a aplicarem procedimentos de ensino adequados. Demonstra-se assim, a importância da criação e implementação do “Programa Vida na Comunidade” que propôs o trabalho com os pais/familiares de jovens com DI.

Salienta-se também, a importância da participação dos pais/familiares como agentes de ensino no “Programa Vida na Comunidade”, pois os jovens com DI, com as mudanças nos comportamentos dos pais/familiares, demonstraram maior autoestima, confiança e iniciativa

para realizarem as atividades propostas. Além disso, os pais/familiares poderão utilizar os procedimentos aprendidos para oportunizar com maior frequência momentos de aprendizagem. Tal resultado também foi visualizado na pesquisa de Silveira (2013) com cuidadores, o que corrobora com os princípios do Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992), os quais preveem a participação e colaboração da família em todo processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se que os pais/familiares, visualizando os resultados das intervenções com os jovens, passaram a acreditar mais no potencial dos filhos, incentivando-os a realizar as atividades. No início da pesquisa, eram comuns frases como “ele não sabe”, “ele não consegue”, “ele precisa de muita ajuda”, “preciso fazer tudo por ele” ou “ele é totalmente dependente”, ditas pelos pais/familiares referindo-se à realização de tarefas adaptativas pelos jovens com DI.

Durante a implementação do programa, foi possível observar a mudança nesse pensamento e tornaram-se mais comuns frases que ressaltavam a independência dos filhos na atividade, como “ele está fazendo tudo sozinho”, “nem precisa mais da minha ajuda” e “ele já sabe o que tem que fazer, nem precisa falar”. Foi visualizado o empenho dos pais/familiares em incluírem seus filhos na comunidade, de forma a incentivá-los a realizar as atividades, a partir do momento que perceberam que eles podiam realizar as atividades de forma mais independente. Nesse mesmo sentido, Glat (1996), Silva e Dessen (2001), Tuleski et. al (2003) e Galvão (2015) relatam a importância da família, primeiro ambiente integrador a auxiliar e facilitar na inclusão, integração, participação ativa e socialização dentro de suas comunidades.

A apostila e o material utilizado durante a coleta de dados (listas de compras e mapa de orientação) ficaram com os participantes para posterior utilização. Eles foram de fundamental importância para o melhor desempenho tanto dos pais/familiares quanto dos jovens com DI. Nas pesquisas de Boueri (2010; 2014), Silveira (2013) e Zutião (2013c) também foi ressaltada a importância de sessões teóricas utilizando material instrucional para o ensino dos participantes (cuidadores, atendentes e/ou professores). A pesquisadora, com a finalização da implementação do programa, demonstrou em forma de gráfico, os resultados obtidos pelos jovens com DI para os pais/familiares, salientando a importância deles no ensino, o fornecimento de oportunidades e a utilização dos mesmos procedimentos para o ensino de outras atividades.

7.3 DESEMPENHO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APRENDIZAGEM DE ATIVIDADES FUNCIONAIS

Os jovens com DI têm potencialidade para aprender e isso se torna possível quando existem pessoas que forneçam oportunidade e auxílio durante a execução das atividades. Tal aprendizagem ocorre em poucas sessões, quando são utilizados os procedimentos de ensino adequados. O “Programa Vida na Comunidade” demonstrou que, três, das quatro díades participantes, obtiveram melhor desempenho em poucas sessões (máximo 10) com maiores emissões de comportamentos adequados e, conseqüentemente, obtiveram aumento na porcentagem de independência de realização das atividades pelos jovens com DI.

Ressalta-se que a Díade 1 precisou de mais sessões de intervenção devido às diversas variáveis intervenientes que ocorreram durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”. Os estudos de Zutião (2013c) e Boueri (2014) também demonstram a aprendizagem dos participantes (jovens/adultos com DI; professores e atendentes) em pouco tempo de intervenção e salientam que tal desempenho pode ter ocorrido, pois os jovens/adultos já sabiam realizar todos ou alguns comportamentos da atividade, mas não tinham oportunidades para tal até a implementação do programa. Tal justificativa também vem a corroborar com o desempenho dos participantes do “Programa Vida na Comunidade”, que, em poucas sessões, passaram a realizar a maioria dos comportamentos de forma independente e/ou com instruções verbais.

A adaptação de materiais, lista de compras (Jovem 1 e Jovem 3) e mapa de orientação (Jovem 2) foram de suma importância para o aumento da independência dos jovens com DI durante as sessões práticas, pois com esses materiais, eles conseguiam realizar a atividade com menor auxílio dos pais/familiares. Leblanc (1992) e Suplino (2005) relatam que um dos princípios do Currículo Funcional Natural é a aprendizagem sem erros, ou seja, quem ensina deve planejar e propiciar ambientes e materiais para que a pessoa com deficiência intelectual realize as atividades sem erros, de forma que não passem por frustrações e passem a acreditar no seu potencial. Algumas autoras demonstraram a eficácia de utilizar-se materiais adaptados com crianças (MIURA et al., 2013) e com jovens/adultos (ZUTIÃO, 2013c). Essas autoras utilizaram dos princípios do Currículo Funcional Natural para realizar a adaptação, assim como, foi feito nesta pesquisa.

Neste estudo, foram adaptados materiais pensando na realidade dos jovens e, com recursos (panfleto de mercado, folha de sulfite, aplicativo *google maps* e fotos) para que os

próprios pais/familiares pudessem ter acesso e conseguissem confeccioná-los. Além disso, como já salientado, todos os materiais utilizados ficaram com os participantes para posterior utilização. Leblanc (1992) e Suplino (2005) destacam a importância de os materiais serem os mais naturais possíveis, ou seja, deve-se utilizar aqueles materiais que as pessoas com DI têm contato e normalmente utilizam.

Com o aumento da independência, percebeu-se em algumas sessões que os jovens com DI começaram a solicitar auxílios quando precisavam e tinham maior iniciativa para realizar a tarefa. Por exemplo, quando não conseguiam pegar algo nas prateleiras do mercado, por estar muito alto, pedem auxílio. Ou, quando os pais/familiares não forneciam nenhuma instrução, por exemplo, “parar na esquina”, os jovens com DI o alertavam para realização de tal comportamento. Outra situação que ocorreu foi enquanto a mãe F2 andava na rua e J2, ao notar tal comportamento, chamou imediatamente a mãe para caminhar na calçada, pois aprendeu que rua era lugar de carros e que andar nela seria perigoso.

7.4 AMBIENTES NATURAIS E ATIVIDADES FUNCIONAIS À APRENDIZAGEM DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao observar os resultados obtidos no desempenho dos pais/familiares em ensinar e, principalmente, o comportamento dos jovens com DI na realização das atividades, salienta-se a importância do Currículo Funcional Natural, utilizado durante toda a implementação do programa. Foram seguidos os princípios do Currículo Funcional Natural, desde a escolha de atividades, procedimentos e local de ensino.

Ao se ensinar atividades funcionais no contexto de cada um dos jovens e, tal ensino ser realizado em ambientes naturais, foi observada maior facilidade em aprender, manter e generalizar os comportamentos em outros contextos. Muitos autores, por meio da literatura (LEBLANC, 1992; LEBLANC, 1998; SUPLINO, 2005), e em pesquisas experimentais (ARAUJO, 2001; CUCCOVIA, 2003; MIURA, 2006; BOUERI, 2010; MIURA et al., 2013; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014), com a aplicação de programas de ensino que tinham como objetivo o ensino de atividades funcionais, demonstraram a eficácia de procedimentos, materiais e/ou programas embasados no Currículo Funcional Natural e realizados em ambientes naturais aos participantes.

Contudo, observou-se a escassez de programas voltados a ensinar atividades de vida na comunidade. Alguns autores (THOMPSON, et al., 2014; TURNBULL, et al., 2016)

salientam a necessidade de programas que ensinem atividades de vida na comunidade que sejam funcionais ao contexto dos envolvidos. O “Programa Vida na Comunidade” demonstrou-se importante, pois realizou o ensino em ambientes naturais, favoreceu a inserção do jovem na comunidade e possibilitou a diminuição no desajuste entre as habilidades dos jovens com DI e as características do meio que autores como Thompson et al. (2014) descreveram.

A legislação brasileira assegura que é dever do Estado, família e comunidade auxiliar as pessoas com deficiência no processo de uma inclusão efetiva e igualitária em todos os locais da comunidade. Tal direito está presente desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) até as leis atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). No entanto, na realidade brasileira, esse direito raramente é visualizado na prática, deixando as pessoas com deficiência à margem da sociedade, com pouca ou nenhuma oportunidade de acesso e participação nas atividades da vida comunitária, resultando no contínuo desajuste entre as habilidades das pessoas com deficiência intelectual e as exigências do meio que convivem, o que é ressaltado por Thompson et al (2004) e que poderia melhorar com a formação das redes de apoio para elas.

7.5 IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENSINO

Alguns autores (ANACHE, 2002; THOMPSON, et al., 2004) destacam que a avaliação deve auxiliar na identificação das necessidades e no planejamento do ensino. Outros autores (LEBLANC, 1992; CARDOSO, 1997), descrevem a importância de conhecer o meio e as características de quem irá aprender, para que se planeje um ensino funcional.

Assim, Leblanc (1992), Gast e Ledford (2014) salientam a importância da avaliação contínua, que propicie acompanhamento da aprendizagem e auxilie na visualização da necessidade de se modificar e/ou adaptar procedimentos, estratégias e materiais para melhorar a independência no ensino e/ou realização dos comportamentos. Deve se salientar que a avaliação, deve ter como intuito auxiliar na identificação das necessidades e no planejamento de ensino (THOMPSON et al, 2004; ANACHE, 2002).

Na implementação do “Programa Vida na Comunidade”, os participantes foram continuamente avaliados, por meio de entrevistas, da Escala de Intensidade de Apoio - SIS, de protocolo de registro e da observação direta. Com os dados das avaliações, foi possível conhecer os participantes, programar o ensino e visualizar as mudanças nos desempenhos

tanto dos pais/familiares quanto dos jovens com DI. O delineamento utilizado foi fundamental para demonstrar a eficácia do programa, visto que, por meio dele se avaliou o desempenho dos participantes antes, durante e após o programa e o controle das variáveis intervenientes pôde ser realizado.

A entrevista forneceu dados sobre as características, o meio e a rotina dos participantes; a Escala SIS auxiliou na escolha das atividades e demonstrou a diminuição da intensidade e necessidade de apoios nas diversas áreas adaptativas, após a implementação do programa. Salienta-se que a avaliação contínua, por meio do protocolo de registro e da observação direta, forneceu subsídios à pesquisadora, sobre os comportamentos já aprendidos e aqueles que ainda precisavam de auxílio e a avaliação da necessidade de modificar ou adaptar procedimentos e estratégias, para melhor desempenho dos participantes.

Ao utilizar o delineamento e aplicar tais instrumentos de avaliação, foi possível verificar o repertório de entrada dos participantes e demonstrar que, por meio da implementação do programa, o desempenho deles melhorou, aumentando a independência na realização e na emissão de comportamentos adequados. Outros estudos como os de Araújo (2001), Cuccovia (2003), Miura (2006), Boueri (2010), Pavão, Silva e Rocha (2011), Silveira (2013), Zutião (2013c) e Boueri (2014) também demonstraram a importância de avaliar antes, durante e após a implementação de intervenções e que, somente por meio desta avaliação, é possível demonstrar e comprovar a eficácia dos programas de ensino propostos.

7.6 APRENDIZAGEM DE HABILIDADES QUE PODEM SER GENERALIZADAS

A partir da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, com o ensino de atividades “pivotais”, foi oportunizado aos jovens com Deficiência Intelectual (DI), a aprendizagem de habilidades funcionais que podem ser utilizadas em outras atividades adaptativas e contextos. Autores como Leblanc (1992), Gargiulo (2008) e Turnbull et al. (2016) demonstram a importância da manutenção e generalização das atividades ensinadas e salientam a importância da família para que isto seja possível. Outros estudos (CUCCOVIA, 2003; BOUERI, 2010; SILVEIRA, 2013; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014) também demonstraram que, os comportamentos aprendidos nos programas propostos se mantiveram e foram generalizados a outros contextos.

O Protocolo de Avaliação das Habilidades Ensinadas demonstrou que os jovens com DI, por meio do programa, aprenderam habilidades que estavam envolvidas na atividade

ensinada e que poderiam ser utilizadas em outras atividades. Nota-se que todos os jovens tiveram aumento no repertório das habilidades e que somente não foram visualizadas àquelas que requeriam a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos. Tal resultado, também foi alcançado no estudo de Zutião (2013c), do qual, este instrumento foi adaptado.

Os dados obtidos por meio da avaliação com Escala a Escala de Intensidade de Apoios - SIS (THOMPSON et al., 2004), antes e após a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, demonstram que o programa possibilitou a aprendizagem de atividades de outras áreas adaptativas, além da “Vida Comunitária”, a qual foi o enfoque principal no ensino. Nota-se que os jovens diminuíram suas necessidades de apoio na maioria ou em todas as áreas adaptativas avaliadas.

Na primeira aplicação, percebeu-se que eles necessitavam, na maioria das atividades, de auxílio físico, mais de uma vez por dia, em todos os dias da semana e que muitas mães relatavam não ser possível tal aprendizagem. Contudo, na segunda aplicação da Escala SIS, um ano após a primeira e ao final da implementação do “Programa Vida na Comunidade”, foram observados maior confiança dos pais/familiares na capacidade dos jovens e relatos de que eles passaram a fornecer oportunidades para a participação e realização de outras atividades.

Quanto aos jovens, pôde ser visto durante as sessões e nos relatos dos pais/familiares que eles, após o programa, demonstraram maior autonomia, autoconfiança, iniciativa e independência na realização de atividades adaptativas. Nos resultados desta aplicação, observou-se a mudança abrupta na intensidade de apoios, visto que os jovens passaram a realizar a maior parte das atividades avaliadas de forma independente ou apenas com monitoramento ou auxílio verbal.

A avaliação de comportamentos adaptativos ainda não é comumente utilizada no Brasil, por não se ter instrumentos padronizados e validados. Contudo, a Escala SIS se encontra em processo de validação no projeto de Almeida (2013). Recomenda-se que outras pesquisas utilizem esse tipo de avaliação, de forma a verificar a replicação dos resultados em outros jovens com DI e fortalecer a validade do instrumento, demonstrando que ele é sensível as mudanças ocorridas no repertório dos jovens após a implementação de um programa de ensino.

A aprendizagem, manutenção e generalização das habilidades ficaram nítidas para todos os jovens com DI, ou seja, o resultado foi replicado, o que fortalece a validade interna do estudo e a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”.

7.7 FACILIDADES, DIFICULDADES E SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Durante a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, algumas dificuldades foram encontradas, com relação à similaridade de horários entre participantes e pesquisadora; falta de tempo dos participantes para realização das sessões; cancelamentos das sessões sem antecedência de no mínimo uma hora e falta de aviso do cancelamento.

Essas dificuldades não interferiram no desempenho dos participantes no programa, como pode ser visualizado nos resultados apresentados. Contudo, para novas pesquisas, uma sugestão, é que o pesquisador oriente os participantes com maior clareza sobre a importância da realização das sessões no período correto e que combinem para que, caso ocorra algum imprevisto, ele seja avisado, com um período mínimo de antecedência.

Frente à dificuldade com relação ao tempo dos participantes, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas e que se proponha um programa online para apresentar e orientar pais/familiares na utilização de procedimentos de ensino com jovens e adultos com DI.

Um programa online possibilitará maior flexibilidade e liberdade de escolha dos horários para realização das atividades pelos pais/familiares e, além disso, poderá propor discussões para troca de experiências e dúvidas entre os participantes e o pesquisador. Salienta-se que, o “Programa Vida na Comunidade” poderá fornecer subsídios para essa e outras pesquisas, com relação à estruturação de programas de ensino, adaptação de materiais, avaliação do ensino e aprendizagem e da generalização dos comportamentos aprendidos.

Outra sugestão de pesquisa é trabalhar com a área “Emprego”, na qual foi observada estabilidade no nível de intensidade de apoio em três dos quatro jovens participantes desta pesquisa, na avaliação da Escala SIS antes e após a aplicação do programa. Recomenda-se que futuras pesquisas busquem criar programas para integração, intervenção e aplicação de procedimentos de ensino no ambiente de trabalho. Além disso, sugere-se que novas pesquisas utilizem a Escala SIS para auxiliar na avaliação e planejamento de programas a jovens e adultos com DI em novas pesquisas que busquem ensinar atividades adaptativas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a falta de programas para pais/familiares de jovens com Deficiência Intelectual (DI) e o despreparo deles para o ensino (BICALHO; LACERDA; CATAFESTA, 2008; MAIA, 2010; SILVEIRA, 2013; HOWLLERWEGER; CATARINA, 2014), o “Programa Vida na Comunidade”, torna-se uma alternativa viável para auxiliá-los na aprendizagem e aplicação de procedimentos de ensino de atividades funcionais, principalmente, da área “Vida Comunitária”, pois, por meio da implementação deste programa, puderam ser observadas mudanças nos repertórios dos participantes deste estudo.

Com o objetivo de avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade”, procurou-se selecionar atividades que fossem funcionais para o cotidiano dos jovens com Deficiência Intelectual e realizá-las em ambientes naturais. Aos pais/familiares buscou-se fornecer todas as informações necessárias para a aplicação dos procedimentos embasados no Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2005; BOUERI, 2010). O “Programa Vida na Comunidade” torna-se ainda mais importante, ao pensar que os procedimentos que os pais/familiares aprenderam podem ser aplicados no ensino de outras habilidades, além das previstas no programa (WHINDOLZ, 1988; CUVO; DAVIS, 1996).

Ao modificar o comportamento dos pais/familiares, é oportunizada aos jovens com DI, maior independência na realização das atividades, integração e interação na sociedade (LEBLANC, 1992; BOUERI, 2010; SILVEIRA, 2013; ZUTIÃO, 2013c; BOUERI, 2014). Os pais/familiares são os principais referenciais e as pessoas com quem os jovens com DI têm maior convivência, sendo assim, quando bem preparados, tornam-se essenciais no ensino e aprendizagem dos filhos (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2005).

A validade interna da pesquisa é alta, a implementação do “Programa Vida na Comunidade” (variável independente) ocorreu em diferentes momentos, de acordo com o delineamento de linha de base múltipla intermitente entre sujeitos (GAST; LEDFORD, 2014) e, tanto os pais/familiares, quanto os jovens com DI demonstraram mudança abrupta com o início da intervenção. Contudo, o número de participantes foi reduzido, o que torna necessária a realização de mais replicações para aumentar a validade externa do presente estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AMMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, p. 33-48, 2004.

_____. O caminhar da Deficiência Intelectual e Classificação pelo Sistema de Suporte/Apoio. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. ALMEIDA, M.A. (Org.) **Deficiência Intelectual: Realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.

_____. Projeto: **Adaptação e validação da escala de intensidade de suporte – SIS para o Brasil**: uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual. Financiamento CNPq - Processo: 409129/2013-5. Chamada: 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Intellectual Disability**: definition, classification and systems of supports. 2010.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV TR. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2002. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, 2002.

ANRAIN, B.C; LANZZARIN, C.; BIZZOTTO, J.F.; CACHOEIRA, S.F.; VOLPADO, S.; DE DÉA, B.E.; FREY, M.G.; TOMASI, P.Z. **Síndrome do X Frágil**: Um Breve Referencial Teórico. Artigo do Fórum Científico de Estudos em Paciente Especial apresentado na IV Jornada Acadêmica de Odontologia, UNOESC, Joaçaba (SC), 2º semestre de 2013. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/acaodonto/article/view/3863/2026>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

ARANTES, D.R.B; NAMO, D. Deficiência Intelectual: da família à escola. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. ALMEIDA, M.A. (Org.) **Deficiência Intelectual: Realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. p. 133-144.

ARAÚJO, E.A.C. **Programa de orientação de mães para integração social de adultos portadores de deficiência mental**. 230 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

ARAÚJO, R.M. **Empoderando Pais na Luta pelos Direitos de seus Filhos com Deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. 187 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BENDER, M.; VALLETUTTI, P. J.; BAGLIN, C. A. **A functional curriculum for teaching students with disabilities**. v. 4. Austin, Texas: Pro-ed, 1998.

BICALHO, C.S.; LACERDA, M.R; CATAFESTA, F. Refletindo sobre quem é o cuidador familiar. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 118-123, jan./mar. 2008.

BOUERI, I. Z. **Efeitos de um programa educacional para atendentes visando à independência de jovens com deficiência intelectual institucionalizados**. 210 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BOUERI, I. Z. **A institucionalização da pessoa com deficiência intelectual e os efeitos de um programa educacional**. 183f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRAGA-KENYON, P.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F. Análise Comportamental Aplicada (ABA). In: CAMARGOS JR., W. (Org.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. 3º Milênio. 1ª edição. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002. p. 148-154.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.852 – Estatuto da Juventude**. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2013. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E.B.L. Mães e Filhos Especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, p. 31-40, jun.1999.

CARDOSO, M.C.F. **Abordagem Ecológica em Educação Especial**: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: CORDE, 1997.

CERQUEIRA-SILVA, S. **Atenção à família com necessidades especiais**: perspectivas de gestores, profissionais e familiares. 255 p. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8892/1/2011_SimoneCerqueiradaSilva.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

CUCCOVIA, M.M. **Análise de Procedimentos para Avaliação de Interesses Baseado em um Currículo Funcional Natural e seus Efeitos no Funcionamento Geral de Indivíduos com Deficiência Mental e Autismo**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

CUVO, A.J; DAVIS, P.K. Training Functional Community Living Skills to Persons with Developmental Disabilities: Issues in Stimulus Control. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M.A; SOUZA, D. **Temas em educação especial 3**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996. p. 3-47.

ENUMO, S.R.F. Orientação familiar de deficientes mentais. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: Vol. 3. A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. São Paulo: Arbytes, 1997. p. 201 -209.

FALVEY, M.A. **Community-Based Curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps**. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co. Second Edition, 1989.

GALVÃO, N.C.S.S. Família e Escola: intersecções necessárias. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (ORGs). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 169-184.

GAST, D. L.; LEDFORD, J. R. **Single Case Research Methodology – Applications in Special Education and Behavioral Sciences**. New York and London: Routledge, 2014.

GARGIULO, R. M. **Special education in contemporary society**: an introduction to exceptionality. University of Alabama at Birmingham, 2008.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, São Carlos, 2005.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.4, p.111-118, 1996.

HELLER, T.; SCHINDLER, A. Family Support Interventions for Families of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. In: GLIDDEN, L.M.; SELTZER, M.M. (Eds.). **International review of research in mental retardation**. Vol. 37, Oxford, U.K.: Elsevier Ltd, 2009. p. 299-333.

HOWLLERWEGER, S. CATARINA, M.B.S. A Importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial. **Revista de Educação do Ideau – REI**, Getúlio Vargas-RS, v. 9, n.19, p.1-12, jun., 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

LEBLANC, J. M. **El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. Apresentação en de la ASPANDEM**. Mallaga, España, 1992.

LEBLANC, J. M. **Currículum funcional/natural para la vida, definición y desarrollo histórico**. Peru: Centro Ann Sullivan del Peru, 1998.

MAIA, S.D.B. **O Bem-estar dos pais cuidadores de filhos adultos portadores de deficiência**. 47 f. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia – Sessão de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica. Universidade de Lisboa, Lisboa,

2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2743/1/ulfp037554_tm.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

MALDONADO, M.T. **Comunicação entre Pais e Filhos**. 27ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2004. 167 p.

MIURA, R.K.K. **Comportamento de obedecer em pessoas com necessidades educacionais especiais**: efeito do ensino de habilidades para mães. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, 2006.

MIURA, R.K.K; LORENZON, K.B.S.; DIAS, S.A.; ALONSO, A.V. Elaboração e Desenvolvimento de Recursos Pedagógicos na Perspectiva Funcional e Natural. In: VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 2013. **Anais**. Paraná: UEL, 2013. p. 15-24. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-002.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MOREIRA, L.M.A; GUSMÃO, F.A.F. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n.2, São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462002000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. OMS/ OPAS, 2004.

PAVÃO, S.L; SILVA, F.P.S; ROCHA, N.A.C. Efeitos da orientação domiciliar no desempenho funcional de crianças com necessidades especiais. **Revista Motricidade FTCD/CIDESD**, vol. 7, n.1, p. 21-29, 2011.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SHOGREN, K.A., SNELL, M.E., SPREAT, S., TASSÉ, J.M., THOMPSON, J.R., VERDUGO-ALONSO, M.A., WEHMEYER, M.L., YAGER, M.H. **Intellectual Disability**: definition, classification and system of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SIGOLO, S.R.R.L; RINALDO, S.C.O; RANIRO, C. (2015) As Famílias de Crianças com Deficiência: desvelando os desafios para o processo de escolarização. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (ORGs). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 169-184.

SILVA, N. L. P; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, mai./ago. 2001.

SILVA, N. L. P; DESSEN, M.A. Famílias de Crianças com Síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 193-194, 2006.

SILVEIRA, A.D. **Programa de Capacitação de Cuidadores para o Ensino de Habilidades Ocupacionais a um Adulto com Deficiência Intelectual**. 219 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

THOMPSON, J.R.; BRYANT, B.R.; CAMPBELL, E.M.; CRAIG, E.M.; HIGHERS, C.M.; ROTHOLZ, D.A.; SCHALOCK, R.L.; SILVERMAN, W.P.; TASSÉ, M.J.; WEHMEYER, M.L. **Supports Intensity Scale**. Washington, United States of America: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2004.

TULESKI, S.C.; TAGUCHI, D.M.; ALVES, L.; OLIVEIRA, P.P.; MARQUES, S.P. Educação Especial: A família como foco. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003. p. 97-109.

TURNBULL, A.; TURNBULL, R.; WEHMEYER, M.L.; SHOGREN, K.A. **Exceptional Lives: special education in today's schools**. 8ª Ed. University of Kansas, Beach Center on Disability: Pearson, 2016.

WILLIAMS, L.C.A; AIELLO, A.L.R. **O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com Famílias**. São Paulo: Editora Mennon/FAPESP, 2001.

WHINDOLZ, M.H. **Passo a passo seu caminho: guia curricular para ensino de habilidades básicas**. São Paulo: Edicon, 1988.

ZUTIÃO, P. **Relatório do Estágio Curricular II – Educação Infantil**. Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012a.

_____. **Relatório do Estágio Curricular I – Ensino Fundamental**. Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012b.

_____. **Relatório do Estágio Curricular III – Educação Infantil**. Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013a.

_____. **Relatório do Estágio Curricular IV – Instituição Especializada: Sala de Jovens e Adultos**. Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013b.

_____. **Utilização do Currículo Funcional Natural visando independência de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 124 f. Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013c.

ZUTIÃO, P.; ALMEIDA, M.A.; BOUERI, I.Z. Currículo Funcional Natural – análise de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar a partir de 2000. IN: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013. **Anais...**, Londrina. p.3383-3391.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONCORDÂNCIA DE RECRUTAMENTO DE PARTICIPANTES

À instituição _____.

Eu, Patricia Zutião, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando minha dissertação intitulada “Programa para Familiares Embasado No Currículo Funcional Natural Aplicado A Jovens Com Deficiência Intelectual” sob orientação da Professora Doutora Maria Amélia Almeida.

Este trabalho busca verificar os efeitos de uma formação embasada no currículo funcional natural para pais e/ou familiares favorecerem a autonomia em atividades de vida na comunidade à jovens com Deficiência Intelectual.

E, para que esse trabalho seja realizado, preciso de quatro participantes diagnosticado com deficiência intelectual. Então, venho por meio dessa solicitar o recrutamento destes nessa instituição especializada.

Eu, _____, portador (a) do RG _____, responsável pela instituição _____, autorizo o recrutamento dos participantes após a aprovação do comitê de ética em pesquisa em seres humanos, para a pesquisa intitulada “Programa para Familiares Embasado no Currículo Funcional Natural Aplicado a Jovens com Deficiência Intelectual”.

Assinatura do(a) Responsável e carimbo da instituição

São Carlos, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA O PARTICIPANTE PAI/FAMILIAR

Ao pai e/ou familiar,

Eu, Patricia Zutião, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando minha dissertação intitulada “Programa para Familiares Embasado No Currículo Funcional Natural Aplicado A Jovens Com Deficiência Intelectual” sob orientação da Professora Doutora Maria Amélia Almeida.

Este trabalho busca verificar os efeitos de uma formação embasada no Currículo Funcional Natural para pais e/ou familiares favorecerem a autonomia em atividades de vida na comunidade à jovens com Deficiência Intelectual.

Para isto será realizada uma avaliação (Escala de Intensidade de Apoio – SIS), com o intuito de conhecer a necessidade de suporte que os jovens com deficiência intelectual têm nas atividades de vida no lar, vida na comunidade, aprendizado ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, e social. E, os resultados obtidos nas atividades de vida na comunidade serão focos dessa pesquisa. Para esclarecimento, dentro das atividades de vida na comunidade estão: deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte; participar em atividades de recreação e lazer na comunidade; usar serviços públicos na comunidade; visitar amigos e familiares; participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc); ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços; interagir com pessoas da comunidade; e frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc). Posteriormente, será estruturado, a partir dos resultados obtidos, um programa de formação para pais e/ou familiares que será implementado durante aproximadamente seis meses, em duas sessões por semana de aproximadamente 1 hora e meia cada, nas quais deverão estar presentes o jovem e o familiar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Durante e após a implementação deste programa serão aplicadas avaliações para verificar se há mudança ou não no comportamento tanto dos pais e/ou familiares quanto dos jovens com deficiência intelectual.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa por ser pai e/ou familiar de jovem com deficiência intelectual que se beneficiará com a utilização de um programa embasado no Currículo Funcional Natural. Importante lembrar que a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, Universidade Federal de São Carlos. Venho por meio desta, também, solicitar a autorização para a gravação de áudio e vídeo das sessões teóricas e práticas para facilitar a avaliação de seus comportamentos e do dos jovens com deficiência intelectual. Informo que essas gravações não serão publicadas e só serão assistidas pela pesquisadora e pessoas autorizadas. As gravações serão guardadas em sigilo durante 5 anos no Laboratório de Currículo Funcional na Universidade Federal de São Carlos e, após este tempo, elas serão destruídas, assim como todo o material coletado.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade e aos jovens com deficiência intelectual e a identificação de ambos, serão mantidas em sigilo. Poderá haver incômodo ou irritação em alguns momentos com relação a mudanças que serão propostas na rotina e com a inserção dos procedimentos de ensino. Sua

participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial em ambiente familiar e comunitário. O benefício para você, familiar, será a formação fornecida pelo programa da pesquisadora para o ensino de seu filho e outros jovens com deficiência intelectual a realizar atividades de vida na comunidade. E, para seu filho, o benefício será o aumento da independência para realização de atividades de vida na comunidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

Mestranda Patricia Zutião

RG: [REDACTED]

Rua [REDACTED]

[REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

[REDACTED]

Prof. Dra. Maria Amélia Almeida

RG: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Eu, _____, portador do RG _____, autorizo a gravação em áudio e vídeo das sessões teóricas e práticas, que serão realizada durante a pesquisa “ Programa para Familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado a Jovens com Deficiência Intelectual.”

Declaro aceitar participar da pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a minha identidade será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Assinatura do pai e/ou familiar

São Carlos, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aos pais e/ou responsáveis,

Eu, Patricia Zutião, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando minha dissertação intitulada “Programa para familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado a jovens com deficiência intelectual” sob orientação da Professora Doutora Maria Amélia Almeida.

Convido seu filho (a) para participar desse estudo sobre o ensino de atividades de vida na comunidade. Este trabalho tem por objetivo verificar os efeitos de uma formação embasada no Currículo Funcional Natural para pais e/ou familiares favorecerem a autonomia em atividades de vida na comunidade à jovens com Deficiência Intelectual.

Para isto será realizada uma avaliação (Escala de Intensidade de Apoio – SIS), com o intuito de conhecer a necessidade de suporte que os jovens com deficiência intelectual têm nas atividades de vida no lar, vida na comunidade, aprendizado ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, e social. E, os resultados obtidos nas atividades de vida na comunidade serão focos dessa pesquisa. Para esclarecimento, dentro das atividades de vida na comunidade estão: deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte; participar em atividades de recreação e lazer na comunidade; usar serviços públicos na comunidade; visitar amigos e familiares; participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc); ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços; interagir com pessoas da comunidade; e frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc). Posteriormente, será estruturado, a partir dos resultados obtidos, um programa de formação para pais e/ou familiares que será implementado durante aproximadamente seis meses em duas sessões por semana de aproximadamente 1 hora e meia cada, nas quais deverão estar presentes o jovem e o familiar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Durante e após a implementação deste programa serão aplicadas avaliações para verificar se há mudança ou não no comportamento tanto dos pais e/ou familiares quanto dos jovens com deficiência intelectual.

Para que isso seja possível, solicito a autorização para gravação de áudio e vídeo de seu filho (a) durante as sessões práticas da pesquisa.

Esse estudo terá duração de aproximadamente 6 meses e as observações, avaliação e ensino de comportamentos ocorrerão de uma a duas vezes por semana de acordo com a disponibilidade das famílias participantes.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade e aos jovens com deficiência intelectual e a identificação de ambos, serão mantidas em sigilo. Poderá haver incômodo ou irritação em alguns momentos com relação a mudanças que serão propostas na rotina e com a inserção dos procedimentos de ensino. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial em ambiente familiar e comunitário. O benefício para o familiar será a formação fornecida pelo programa da pesquisadora para o ensino de seu filho e outros jovens com deficiência intelectual a realizar atividades de vida na

comunidade. E, para os jovens com deficiência intelectual, o benefício será o aumento de sua independência para realização de atividades de vida na comunidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

Mestranda Patricia Zutião

RG: [REDACTED]

Rua [REDACTED]
[REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Maria Amélia Almeida

RG: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Eu, _____, portador do RG _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do participante (a): _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Programa para familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado à Jovens com Deficiência Intelectual”, conduzida pela pesquisadora PatriciaZutião (UFSCar), autorizo a execução das atividades relativas à pesquisa e a realização de filmagens do participante.

Declaro autorizar meu filho (a) a participar da pesquisa e também declaro estar ciente de que essa participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a identidade do participante será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a).

Assinatura dos pais ou responsável

São Carlos, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Aos jovens,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Programa para familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado a jovens com deficiência intelectual”. Seus pais ou responsável legal permitiram que você participasse.

Com este trabalho, nós vamos querer saber como você realiza as várias atividades do seu dia a dia, quantas vezes por dia você realiza cada uma delas, e o quanto de tempo e ajuda que você precisa para realizar essas atividades.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita aqui em sua casa e em locais da comunidade que você frequenta, como clube, supermercados, praças, etc. Para isso, será usada uma entrevista e gravações de áudio e vídeo. Pode ser que você se canse e fique com vergonha para responder algumas perguntas ou durante as gravações. Se você não souber ou não quiser responder alguma pergunta, ou quiser parar com as gravações não terá problema. Se você tiver alguma dúvida e se acontecer algum problema relacionado com as perguntas e gravações feitas, você pode procurar a professora Patricia Zutião pelo telefone (16) [REDACTED]

Mas há coisas boas que podem acontecer. Vamos conhecer o que você sabe fazer e também as suas necessidades para que seja criado um programa que ajude você nas atividades de vida na comunidade. E iremos ensinar seus pais ou responsáveis a aplicar esse programa e, isso, ajudará você a realizar as atividades com mais autonomia.

Você e seus pais não gastarão e nem receberão dinheiro para participar da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados, mas sem identificar quem participou.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Programa para familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado a jovens com deficiência intelectual”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, entendi e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Mestranda Patricia Zutião

RG: [REDACTED]

Rua [REDACTED]
[REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Maria Amélia Almeida

RG: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

APÊNDICE E

ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS/FAMILIARES

Dados do Respondente

Nome:

Idade:

Parentesco com o jovem/adulto com DI:

Dados relativos à rotina do jovem com DI:

1 – Descreva a rotina de seu filho.

- 1 dia da semana
- A semana
- O Final de Semana

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL

Olá, você está sendo convidado a responder esse questionário de validade social, para conhecermos seu grau de satisfação e, a sua opinião em relação a importância dos procedimentos realizados durante a implementação do Programa Vida na Comunidade que, você e, o jovem com Deficiência Intelectual que, você é responsável legal, participaram. Lembramos que, é muito importante que você responda de forma sincera, pois as respostas serão utilizadas para aperfeiçoar/melhorar o programa de intervenção aplicado.

GRAU DE SATISFAÇÃO:	GRAU DE IMPORTÂNCIA
1 – Ruim	1 – Irrelevante
2 – Razoável	2 – Sem muita importância
3 – Bom	3 – Mais ou Menos importante
4 – Muito Bom	4 – Muito Importante
5 – Excelente	5 – Essencial

Qual a sua opinião sobre...

	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Programa utilizado para o ensino das atividades de vida na comunidade.										
Material impresso (Apostila)										
Atividades Teóricas										
Atividades Práticas										
Utilização de Filmagem nas sessões práticas										
Ensino em Ambientes Naturais										
Materiais utilizados com os jovens nas sessões práticas										
Estratégias de ensino das atividades de vida na comunidade										
Forma de Aplicação da Parte Prática										
Forma de Escolha das Atividades										
Utilização dos níveis de ajuda										

APÊNDICE G
REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO PARA ELABORAÇÃO DO MATERIAL
INSTRUCIONAL

BOUERI, I. Z. Efeitos de um programa educacional para atendentes visando à independência de jovens com deficiência intelectual institucionalizados. 210 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. Apresentação en de la ASPANDEM. Mallaga, España, 1992.

MAIA, S.D.B. O Bem-estar dos pais cuidadores de filhos adultos portadores de deficiência. 47 f. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia – Sessão de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SILVEIRA, A.D. Programa de Capacitação de Cuidadores para o Ensino de Habilidades Ocupacionais a um Adulto com Deficiência Intelectual. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

THOMPSON, et al. Supports Intensity Scale. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, United States of America, 2004.

ZUTIÃO, P. Utilização do Currículo Funcional Natural visando independência de jovens e adultos com deficiência intelectual. 124 f. Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

Protocolo de Observação dos Pais e/ou Familiares e dos Jovens com Deficiência Intelectual – LADO B

Familiar		Jovem ou Adulto		OBSERVAÇÕES GERAIS
CADEIA DE RESPOSTAS DOS FAMILIARES		CADEIA DE RESPOSTAS DOS JOVENS COM DI		
Ensinar o jovem a	Níveis de ajuda		Níveis de ajuda	
1F -	1 / 2 / 3 / 4	1M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
2F -	1 / 2 / 3 / 4	2M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
3F -	1 / 2 / 3 / 4	3M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
4F -	1 / 2 / 3 / 4	4M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
5F -	1 / 2 / 3 / 4	5M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
6F -	1 / 2 / 3 / 4	6M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
7F -	1 / 2 / 3 / 4	7M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
8F -	1 / 2 / 3 / 4	8M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
9F -	1 / 2 / 3 / 4	9M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
10F -	1 / 2 / 3 / 4	10M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
11 F -	1 / 2 / 3 / 4	11 M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
12F -	1 / 2 / 3 / 4	12M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
13F -	1 / 2 / 3 / 4	13M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
14F -	1 / 2 / 3 / 4	14M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
15F -	1 / 2 / 3 / 4	15M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
16F -	1 / 2 / 3 / 4	16M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
17F -	1 / 2 / 3 / 4	17M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
18F -	1 / 2 / 3 / 4	18M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
19F -	1 / 2 / 3 / 4	19M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
20F -	1 / 2 / 3 / 4	20M -	1 / 2 / 3 / 4 / 5	
DADOS GERAIS SOBRE O REGISTRO				
Atividade que está sendo ensinada:				
Momento escolhido para realização dos procedimentos de ensino:				
Hora de realização do registro:				
Estruturação do ambiente:				
Materiais utilizados:				
Quem estava presente:				
Dificuldades observadas:				
Facilidades observadas:				
Identificação do local:				

APÊNDICE J

OPERACIONALIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DOS PAIS/FAMILIARES E, DOS JOVENS COM DI.

Quadro 23. Operacionalização das Respostas Adequadas dos Pais/Familiares

RESPOSTAS ADEQUADAS DOS PAIS/FAMILIARES	
Definição Geral	<p>Respostas que favoreçam o ensino dos comportamentos envolvidos na atividade que está sendo ensinada (Deslocar-se ou fazer compras) ao jovem com deficiência intelectual por meio de instruções simples e claras, reforços natural, social e diferencial. Os pais/familiares devem estar motivados e entusiasmados durante o ensino e, demonstrar que acreditam nas potencialidades do jovem com DI na realização dos comportamentos com independência. A linguagem utilizada com os jovens deve ser a mais natural possível, deve-se ter cuidado com o tom de voz, sem gritos e tons muito altos e, com os termos utilizados, para que se forneça uma instrução clara e, de forma que os jovens entendam o que está sendo pedido.</p> <p>Os pais/familiares devem enfatizar as repostas realizadas corretamente pelos jovens e, não as incorretas (o “não” deve ser pouco utilizado). Deve ser apresentada aos jovens apenas as instruções essenciais para que ele possa executar a resposta que está sendo ensinada e, deve-se evitar a repetição.</p> <p>Os pais/familiares devem manter a calma, brincar e interagir durante o ensino, de forma que favoreça a aprendizagem dos jovens. Os reforços sociais devem vir seguidos da descrição da resposta que está sendo elogiada, para que fique claro aos jovens o que foi realizado corretamente. E, as ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar oportunidade para que os jovens realizem a resposta com independência.</p>
Apresentar instruções corretamente	Solicitar ao jovem uma resposta que esteja envolvida na cadeia de comportamentos da atividade ensinada ou que favoreça o desenvolvimento de alguma das respostas envolvidas. A solicitação deve ser apresentada de forma objetiva, clara, com linguagem apropriada e, uma de cada vez. Como por exemplo: “João, pegue o macarrão”.
Esperar por cinco segundos para o jovem realizar o comportamento	Após apresentar a instrução, o pai/familiar deve esperar por um tempo mínimo de cinco segundos para que haja a resposta e/ou o início da resposta pelo jovem. Caso a resposta ocorra, o pai/familiar deve fornecer reforço natural, social e diferencial, com elogio ou carícia, descrevendo o comportamento correto. Caso a resposta não ocorra, o pai/familiar deve repetir instrução, fornecer auxílio ao jovem na execução da resposta e, esperar no mínimo mais cinco segundos para verificar se o jovem emite a resposta. Por exemplo: “Maria, atravesse a rua na faixa de pedestres”, aguardar o tempo mínimo. Se a resposta for realizada, o pai/familiar deve elogiar “Muito bem Maria, você atravessou a rua na faixa de pedestres”. Caso a resposta não ocorra o pai/familiar deve fornecer os níveis de ajuda conforme a necessidade, sempre esperando no mínimo 5 segundos após o auxílio dado, na ordem correta: verbal; verbal e demonstrativo; físico parcial e físico total.
Auxílio descritivo no cumprimento da instrução	Se durante a execução da resposta, o jovem com DI não conseguir realizar a atividade de forma independente, mesmo após esperado o tempo mínimo de cinco segundos, o pai/familiar deve fornecer uma descrição, uma dica verbal ou demonstrativa para descrever como deve ser realizada a resposta para a instrução pedida. Por exemplo: “Maria, você deve pegar o danone na primeira geladeira que fica nesse corredor, olhe.”

Continuação Quadro 23. Operacionalização das Respostas Adequadas dos Pais/Familiares

Auxílio físico no cumprimento da instrução	Sempre que for necessário, ou seja, após dar oportunidade para que o jovem realize com independência e, forem dadas as dicas verbais e demonstrativas, o pai/familiar deve fornecer auxílio físico parcial. Por exemplo, o pai/familiar já pediu para que João abra o saquinho para colocar a fruta e, deu dica verbal e demonstrativa, mas não obteve resposta. Então, o pai/familiar deve pegar na mão de João e, começar o movimento (esfregar os dedos polegar e indicador no saquinho) e, se o jovem continuar o comportamento, ele deve ser elogiado. Senão, o pai/familiar deve fornecer o auxílio físico total, ou seja, pegar na mão do jovem e realizar todo movimento de esfregar os dedos (polegar e indicador) e, assim abrir o saquinho para colocar a fruta.
Apontar para o material	Durante a execução das respostas envolvidas na cadeia de comportamentos da atividade que está sendo ensinada, sempre que for necessário, o pai/familiar deve apontar em direção ao material para facilitar a execução da resposta que está sendo ensinada naquele momento ao jovem. Por exemplo, o pai/familiar dá a instrução “Maria pegue a farinha” e, ela não sabe o que é e/ou como é a embalagem da farinha. Então, o pai/familiar aponta na lista de mercadorias a figura da farinha de forma que, favoreça o entendimento e, a realização da instrução.
Retirar materiais desnecessários	Durante a execução das respostas envolvidas na cadeia da atividade que está sendo ensinada, caso o jovem esteja manuseando algum material que, não está sendo e/ou não deve ser utilizado na realização da resposta solicitada, o pai/familiar deve pedir para que o jovem entregue o material para ele. Caso o jovem não entregue, o pai/familiar deve retirar o material das mãos do jovem e, dizer: “Nome, este material não deve ser utilizado agora”.
Deixar o jovem realizar com independência o comportamento	O pai/familiar deve fornecer os auxílios na ordem correta, ou seja, dica verbal; dica verbal e demonstrativa; auxílio físico parcial e; auxílio físico total e, somente quando houver necessidade, de forma que propicie a oportunidade para que o aluno realize com a maior independência possível.
Fornecer reforços naturais, sociais e diferenciais	Dar elogios e/ou fazer carícias após o jovem realizar uma resposta correta da instrução dada e, descrever o comportamento correto.
Escolher momentos adequados	O pai/familiar deve escolher o momento para implementar os procedimentos de ensino que, seja adaptado as atividades da rotina do jovem e, da família. Ou seja, um momento que, normalmente a atividade é realizada. Por exemplo: para ensinar a atividade deslocar-se de casa ao mercado, o pai/familiar deve selecionar um dia e horário em que, realmente seja necessária a ida ao mercado.
Estruturar o ambiente de ensino	Realizar a estruturação do ambiente que será utilizado para os procedimentos de ensino, por exemplo, verificar se os materiais como lista de mercadorias, cestinha/carrinho, mapa de orientação, estão disponíveis para uso quando necessários no decorrer das atividades.
Utilizar tom de voz adequado	Utilizar tom de voz natural ao dar uma instrução ou realizar um pedido ao jovem, sem gritos.

Fonte: Adaptado de Bueri (2014) e, modificado de acordo com a rotina das díades participantes.

Quadro 24. Operacionalização das Respostas Inadequadas dos Pais/Familiares

RESPOSTAS INADEQUADAS DOS PAIS/FAMILIARES	
Definição Geral	Respostas que não favoreçam o ensino dos comportamentos envolvidos na atividade que está sendo ensinada (Deslocar-se ou fazer compras) ao jovem com deficiência intelectual por meio da apresentação de consequências punitivas. Os pais/familiares realizam as instruções com tom de voz alto e/ou sem olhar para os jovens, o que, diminui a probabilidade de realização da atividade que está sendo ensinada. Os pais/familiares realizam as atividades pelos jovens, sem dar oportunidade para que, eles façam com independência, de forma que demonstre a não crença nas potencialidades do jovem para realizar tais comportamentos. Salientam os erros cometidos pelos jovens nos momentos de ensino/aprendizagem, fornecem várias instruções ao mesmo tempo, repetem a mesma instrução e/ou não fornece nenhuma instrução. Não utiliza os níveis de ajuda para o ensino das respostas e, não fornecem reforço natural, social e diferencial aos jovens.
Realizar o comportamento pelo jovem sem instrução	Não fornecer oportunidade para o jovem executar a resposta da instrução dada, ou seja, realizar o comportamento presente na cadeia da atividade que está sendo ensinada e, realizar esse comportamento por ele, sem oferecer nenhuma instrução e/ou níveis de ajuda, quando necessário.
Realizar o comportamento pelo jovem com instrução	Solicitar as respostas dos comportamentos da cadeia envolvida na atividade que está sendo ensinada e, realizar o comportamento pelo jovem, sem fornecer os níveis de ajuda nem oportunidade para que ele realize com total independência.
Dar mais que uma instrução por vez	Solicitar mais que uma resposta do jovem em um tempo menor que cinco segundos e, antes dele realizar a instrução dada anteriormente.
Apressar o jovem	Chamar atenção do jovem, de forma ofensiva quando ele estiver demorando para realizar a resposta da instrução fornecida.
Não esperar por cinco segundos para o jovem realizar o comportamento	Fornecer níveis de ajuda ou realizar pelo jovem a instrução dada sem esperar tempo suficiente (pelo menos 5 segundos) para que ele realize.
Realizar o ensino de respostas aleatoriamente	Fornecer instruções ou pedidos fora da ordem/sequencia da cadeia de comportamentos da atividade que está sendo ensinada.
Não fornecer auxílio ao jovem	Não fornecer os níveis de ajuda corretamente ao jovem quando houver necessidade. Por exemplo, quando o jovem tem dificuldade em alguma atividade, como pegar o dinheiro para pagar e, o pai/familiar não fornece nenhum tipo de auxílio ou, dá direto o auxílio físico total ou realiza pelo jovem sem dar auxílios que oportunizem que ele realize com independência o comportamento.
Retirar do alcance do jovem os materiais necessários	No decorrer da execução das respostas dos jovens para a instrução dada, relativa ao comportamento envolvido na cadeia da atividade, o jovem manuseia e/ou direciona seu movimento de resposta para pegar os materiais que são utilizados para realizar a resposta, o pai/familiar retira-o de suas mãos ou de seu alcance, de forma a impedir que ele manuseie e/ou utilize esse material.
Gritar com o jovem	Durante a implementação do ensino da atividade, ou seja, ao dar a instrução ou fazer um pedido e/ou no decorrer da realização da resposta pelo jovem, o pai/familiar aumenta o tom de voz e, grita com ele.
Ensino em momentos inadequados	Realizar o ensino da atividade em momentos que não há a possibilidade do jovem completa-la e/ou não há a necessidade de realiza-la. Por exemplo, ensinar a deslocar-se até o mercado quando não precisa fazer compras.
Não fornecer reforço natural, social e diferencial.	Não elogiar ou acariciar o jovem, nem descrever o comportamento adequado após ele realizar a instrução solicitada de forma correta.

Fonte: Adaptado de Boueri (2014) e modificado de acordo com a rotina das díades participantes.

Quadro 25. Operacionalização das Respostas Adequadas dos Jovens com Deficiência Intelectual

RESPOSTAS ADEQUADAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Definição Geral	São respostas que possibilitam a realização dos comportamentos envolvidos na cadeia que está sendo ensinada com a maior independência possível. O jovem deve permitir que o pai/familiar realize os níveis de ajuda, deve tentar manusear os materiais, manter-se atento a atividade e, solicitar auxílio quando necessário.
Tentar pegar os materiais	Direcionar a mão para pegar um ou mais materiais utilizados, durante a execução da resposta à instrução dada, referente a um comportamento da cadeia da atividade que está sendo ensinada. Exemplo de materiais: lista de mercadorias; produtos do supermercado; mapa de orientação; etc.
Manusear os materiais	Pegar, segurar, por pelo menos 3 segundos e, utilizar os materiais para auxiliar e/ou executar a resposta do comportamento solicitado presente na cadeia da atividade que está sendo ensinada.
Executar a instrução sem auxílio físico	Executar a resposta solicitada com auxílio do pai/familiar utilizando os níveis de ajuda dica verbal e, se não houver resposta, dica verbal e demonstrativa, ou seja, executar a resposta com auxílio verbal e/ou descritivo.
Executar a instrução com auxílio físico	Executar a resposta solicitada com auxílio físico parcial ou total do pai/familiar, quando já tiverem sido fornecidos os auxílios verbais e descritivos e, não houver resposta.
Executar de forma independente	Após finalizar uma resposta da cadeia, iniciar a próxima sem nenhuma instrução do pai/familiar, ou seja, de forma independente.
Olhar para o familiar	Realizar contato visual com o pai/familiar, olhando para ele quando for chamado e/ou quando ele estiver fornecendo uma instrução ou nível de ajuda.
Ir para o ambiente com ajuda	Necessitar de algum nível de ajuda (auxílio físico parcial ou total; dica verbal e demonstrativa e/ou; dica verbal) fornecido pelo pai/familiar para se deslocar até o local onde será realizada a atividade e/ou a instrução dada. Por exemplo: ir até o açougue, caixa, supermercado.
Ir para o ambiente sem ajuda	Deslocar-se até o local onde a atividade e/ou a instrução dada será realizada sem nenhum nível de ajuda por parte do pai/familiar, ou seja, de forma independente.
Levar os materiais com ajuda	Necessitar de algum nível de ajuda (auxílio físico parcial ou total; dica verbal e demonstrativa e/ou; dica verbal) fornecido pelo pai/familiar para pegar e levar os materiais que auxiliam no desenvolvimento da atividade que está sendo ensinada para o ambiente onde será realizada a atividade e/ou a próxima instrução. Por exemplo: auxílio para levar a lista de mercadorias e/ou cestinha/carrinho enquanto faz as compras.
Levar os materiais sem ajuda	Pegar e, levar os materiais que auxiliam no desenvolvimento da atividade que está sendo ensinada para o ambiente onde será realizada a atividade e/ou a próxima instrução sem que o pai/familiar forneça algum auxílio, ou seja, de forma independente.
Solicitar ajuda	Demonstrar por meio da fala, sons ou gestos de forma que, o pai/familiar compreenda que ele necessita de ajuda para realização da resposta a instrução dada.
Realizar perguntas	Questionar os pais/familiares antes, durante ou após o desenvolvimento do comportamento solicitado. As perguntas devem ser condizentes com a atividade que está sendo ensinada de forma, a sanar as dúvidas que os jovens possam ter e, auxiliar no desenvolvimento com independência.

Fonte: Adaptado de Boueri (2014) e modificado de acordo com a rotina das díades participantes

Quadro 26. Operacionalização das Respostas Inadequadas dos Jovens com Deficiência Intelectual

RESPOSTAS INADEQUADAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Definição Geral	São respostas que dificultam a realização da implementação dos procedimentos de ensino e, níveis de ajuda pelos pais/familiares e, que não favorecem a aprendizagem.
Impedir o auxílio físico total ou parcial	Não deixar com que o pai/familiar realize o auxílio físico total ou parcial durante a execução dos comportamentos presentes na cadeia da atividade que está sendo ensinada. O jovem pode impedir, por exemplo, empurrando ou enrijecendo o corpo.
Não olhar em direção ao familiar	Não realizar contato visual com o pai/familiar, quando for chamado e/ou quando ele estiver fornecendo uma instrução ou nível de ajuda.
Apresentar comportamento estereotipado	Apresentar comportamentos motores ou vocais repetitivos, de forma estereotipada durante o ensino da atividade, de forma a impossibilitar a realização das respostas envolvidas na cadeia da atividade que está sendo ensinada.
Manusear materiais desnecessários	Pegar, segurar, por pelo menos 3 segundos e, utilizar os materiais que não são utilizados para auxiliar e/ou executar a resposta do comportamento solicitado presente na cadeia da atividade que está sendo ensinada.
Permanecer em silêncio	Permanecer em silêncio por mais de 5 segundos após a instrução ser dada pelo pai/familiar sem realizar o comportamento pedido. Ou tentar realizar a instrução dada por diversas vezes sem sucesso e, não solicitar auxílio do pai/familiar.
Levar materiais desnecessários	Pegar, manusear e, levar os materiais que não auxiliam no desenvolvimento da atividade que está sendo ensinada para o ambiente onde será realizada a atividade.
Permanecer no mesmo ambiente	Ao ouvir uma instrução para realizar o comportamento envolvido na cadeia da atividade ensinada em outro ambiente, permanecer parado e/ou realizando outra conduta sem relação com a atividade.
Não realizar a instrução dada	Não executar a resposta solicitada, mesmo com todo o auxílio necessário do pai/familiar.
Falar de assuntos descontextualizados	Falar sobre assuntos que não tem relação com a atividade que está sendo ensinada e, nem com o ambiente/situação que está sendo vivenciada.
Realizar perguntas que não sejam referentes à temática trabalhada	Questionar os pais/familiares antes, durante ou após o desenvolvimento do comportamento solicitado, com perguntas que, não tenham relação com o que está sendo trabalhado.
Não ter iniciativa para a atividade	Durante a execução da atividade, não demonstrar ação de forma independente para realizar a atividade, realizando apenas aquelas que são instruídas ou auxiliadas.
Realizar a atividade sem atenção	Durante a execução dos comportamentos solicitados envolvidos na cadeia da atividade ensinada, demonstrar atenção para outros objetos, coisas, pessoas, assuntos, materiais, etc, de forma a realizar a conduta solicitada sem atenção e, muitas vezes necessitando de níveis de auxílio para respostas já aprendidas.

Fonte: Adaptado de Boueri (2014) e modificado de acordo com a rotina das díades participantes

APÊNDICE K
 PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ENSINADAS AOS JOVENS COM
 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Habilidades Avaliadas	Fases experimentais avaliadas		
	Antes PVC	Pós PVC	GEN
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva)			
2. Leitura e escrita			
3. Matemática			
4. Auto direção			
5. Pensamento Abstrato			
Criação de estratégias			
TOTAL			
6. Interpessoal			
7. Autoestima			
8. Seguir regras			
9. Obedecer Leis			
TOTAL			
10. Cuidados com a segurança			
TOTAL			

APÊNDICE L
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE

Tabela 5. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 1

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE COM A DÍADE 1				
NÚMERO DA SESSÃO	TIPO DE SESSÃO	FASE DA PESQUISA	TEMPO DE DURAÇÃO	QUEM ESTAVA PRESENTE
001	Observação	LB	03m 06s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
002	Observação	LB	10m 03s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
003	Observação	LB	03m 53s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
004	Teórica	INT	1h 30m	Pesquisadora, mãe e padrasto.
005	Prática	INT	13m 53s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
006	Teórica	INT	1h 15m	Pesquisadora e mãe.
007	Prática	INT	10m 08s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
008	Teórica	INT	1h 25m	Pesquisadora, mãe e padrasto.
009	Prática	INT	14m 05s	Pesquisadora, padrasto e jovem com DI.
010	Teórica	INT	1h 30m	Pesquisadora e mãe.
011	Prática	INT	28m 02s	Pesquisadora, mãe, padrasto e jovem com DI.
012	Prática	INT	23m 20s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
013	Prática	INT	10m 40s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
014	Prática	INT	15m 16s	Pesquisadora, mãe, colega do karatê e jovem com DI.
015	Prática	INT	14m 03s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
016	Prática	INT	08m 07s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
017	Prática	INT	15m 37s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
018	Prática	INT	11m 28s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
019	Prática	INT	09m 16s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
020	Prática	INT	15m 38s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
021	Prática	INT	12m 23s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
022	Prática	INT	17m 00s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
023	Prática	INT	17m 10s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
024	Prática	INT	16m 04s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
025	Prática	INT	21m 59s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
026	Prática	INT	14m 26s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
027	Prática	INT	17m 47s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
028	Prática	INT	11m 29s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
029	Prática	INT	16m 26s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
030	Prática	INT	10m 21s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
031	Prática	INT	13m 15s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
032	Prática	INT	27m 56s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Continuação Tabela 5. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 1

033	Prática	INT	16m 02s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
034	Prática	INT	22m 13s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
035	Prática	INT	16m 11s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
036	Prática	INT	10m 20s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
037	Prática	INT	14m 24s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
038	Prática	MAN	14m 17s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
039	Prática	MAN	17m 17s	Pesquisadora, mãe, irmã e jovem com DI.
040	Prática	MAN	18m 40s	Pesquisadora, mãe, irmã e jovem com DI.
041	Prática	MAN	19m 38s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
042	Prática	MAN	11m 48s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
043	Prática	MAN	13m 18s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
044	Prática	MAN	17m 06s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
045	Prática	GEN	12m 40s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
046	Prática	GEN	09m 57s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
047	Prática	GEN	16m 44s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Tabela 6. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 2

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE COM A DÍADE 2

NÚMERO DA SESSÃO	TIPO DE SESSÃO	FASE DA PESQUISA	TEMPO DE DURAÇÃO	QUEM ESTAVA PRESENTE
001	Observação	LB	09m 42s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
002	Observação	LB	11m 55s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
003	Observação	LB	19m 40s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
004	Observação	LB	13m 42s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
005	Teórica	INT	30 m 00s	Pesquisadora e mãe.
006	Prática	INT	41m 46s	Pesquisadora, mãe, tia, sobrinha e jovem com DI.
007	Teórica	INT	35m 00s	Pesquisadora e mãe.
008	Prática	INT	40m 08s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
009	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
010	Prática	INT	43m 38s	Pesquisadora, mãe, tia e jovem com DI.
011	Teórica	INT	30m 00s	Pesquisadora e mãe.
012	Prática	INT	34m 34s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
013	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
014	Prática	INT	39m 55s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
015	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
016	Prática	INT	40m 13s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Continuação Tabela 6. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 2

017	Prática	INT	37m 57s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
018	Prática	INT	40m 10s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
019	Prática	MAN	35m 16s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
020	Prática	MAN	32m 24s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
021	Prática	MAN	33m 33s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
022	Prática	GEN	13m 39s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
023	Prática	GEN	42m 02s	Pesquisadora, mãe, sobrinha e jovem com DI.
024	Prática	GEN	44m 14s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Tabela 7. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 2

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE COM A DÍADE 3

NÚMERO DA SESSÃO	TIPO DE SESSÃO	FASE DA PESQUISA	TEMPO DE DURAÇÃO	QUEM ESTAVA PRESENTE
001	Observação	LB	05m 54s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
002	Observação	LB	05m 01s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
003	Observação	LB	06m 57s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
004	Observação	LB	05m 22s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
005	Observação	LB	06m 30s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
006	Observação	LB	06m 41s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
007	Observação	LB	07m 46s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
008	Teórica	INT	1h 40m	Pesquisadora e mãe.
009	Prática	INT	17m 34s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
010	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
011	Prática	INT	16m 23s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
012	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
013	Prática	INT	15m 06s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
014	Teórica	INT	50m 00s	Pesquisadora e mãe
015	Prática	INT	12m 49s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
016	Prática	INT	15m 28s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
017	Prática	MAN	11m 09s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
018	Prática	MAN	13m 45s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
019	Prática	MAN	13m 25s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
020	Prática	MAN	18m 48s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Tabela 8. Implementação do Programa Vida na Comunidade com a Díade 4

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIDA NA COMUNIDADE COM A DÍADE 4

NÚMERO DA SESSÃO	TIPO DE SESSÃO	FASE DA PESQUISA	TEMPO DE DURAÇÃO	QUEM ESTAVA PRESENTE
001	Observação	LB	02m 56s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
002	Observação	LB	02m 06s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
003	Observação	LB	03m 41s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
004	Observação	LB	04m 53s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
005	Observação	LB	04m 38s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
006	Observação	LB	02m 22s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
007	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
008	Prática	INT	04m 54s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
009	Teórica	INT	35m 00s	Pesquisadora e mãe.
010	Prática	INT	03m 48s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
011	Teórica	INT	45m 00s	Pesquisadora e mãe.
012	Prática	INT	04m 55s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
013	Teórica	INT	40m 00s	Pesquisadora e mãe.
014	Prática	INT	07m 02s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
015	Prática	INT	08m 25s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
016	Prática	INT	05m 20s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
017	Prática	MAN	04m 54s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
018	Prática	MAN	05m 03s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
019	Prática	MAN	04m 50s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
020	Prática	GEN	11m 30s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
021	Prática	GEN	13m 19s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.
022	Prática	GEN	06m 16s	Pesquisadora, mãe e jovem com DI.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

ANEXOS

ANEXO 1
APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - UFSCAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa para Familiares embasado no Currículo Funcional Natural aplicado a Jovens com Deficiência Intelectual

Pesquisador: Patrícia Zutão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35068514.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 860.655

Data da Relatoria: 27/10/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto que tem como objetivo ampliar as atividades de vida diária de Jovens com deficiência Intelectual por meio de um programa de ensino de currículo natural aos pais e familiares.

Objetivo da Pesquisa:

"Esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar a eficácia de um programa para familiares favorecer a autonomia em atividades de vida na comunidade de Jovens com Deficiência Intelectual."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no TCLE: "O procedimento não causará nenhum dano à sua Integridade e aos Jovens com deficiência Intelectual e a Identificação de ambos, serão mantidas em sigilo. Poderá haver incômodo ou irritação em alguns momentos com relação a mudanças que serão propostas na rotina e com a Inserção dos procedimentos de ensino. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial em ambiente familiar e comunitário.

Benefícios: O benefício para você, familiar, será a formação fornecida pelo programa da pesquisadora para o ensino de seu filho e outros Jovens com deficiência Intelectual a realizar atividades de vida na comunidade. E, para seu filho, o benefício será o aumento da Independência

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: caphumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 000.026

para realização de atividades de vida na comunidade.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito relevante e cuidadosamente descrita

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.585-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cep@ufscar.br

ANEXO 2

ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS – SIS

SIS™**ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS**Adultos e Jovens
(a partir de 16 anos)

(Versão Brasileira)

Código de Identificação

Nome: _____		
Data de aplicação da SIS: ____/____/____		Cidade/ Estado: _____
Data de nascimento: ____/____/____		Idade: _____ Gênero: () M () F
Idioma utilizado em casa: _____		
Etnia: () branco () afro-descendente () indígena () outro: _____		
Escolaridade: _____		
Tempo em que esta na instituição: _____		
Moradia: () Residência própria com apoio () Residência própria sem apoio		
() Mora com familiares () Pais () Irmãos () Outros _____		
() Mora em alguma instituição residencial () Outra: _____		
Localização da residência: () Urbana () Rural		
Emprego: () Competitivo () Abrigado () Oficina protegida () Desempregado		
() Voluntário () Outro: _____		
Pessoa que prove o apoio para a pessoa com deficiência intelectual		
Nome: _____	Parentesco: _____	Telefone: _____
Nome: _____	Parentesco: _____	Telefone: _____
Nome: _____	Parentesco: _____	Telefone: _____
Informações adicionais: _____		
Instrumento de avaliação do nível intelectual: _____		
_____		Data de realização da avaliação: ____/____/____
Resultado: _____		
Instrumento de avaliação de Comportamento Adaptativo: _____		
_____		Data de realização da avaliação: ____/____/____
Resultado: _____		
Diagnóstico(s) [especificar se tem outra(s) deficiência(s) associada(s)]: _____		

Nome do respondente	Parentesco/Professor/Profissional
1. _____	_____
2. _____	_____

Entrevistador: _____	
Formação acadêmica: _____	Tempo de experiência em Educ. Especial: _____
Instituição que trabalha: _____	Telefone: _____
Cargo: _____	E-mail: _____

Ficha de Percepção de Necessidades de Apoio

Respondente: _____

Por favor, leia cada uma das áreas descritas abaixo, indique qual a quantidade de apoio que o indivíduo necessita para realizar essas atividades, desde (0), como a ausência de necessidade de apoio, até (6), representando apoio total.

Atividades de Vida Diária							
Atividades e tarefas diárias relacionadas aos cuidados pessoais e a manutenção e limpeza da sua casa.	0	1	2	3	4	5	6
Atividades da Vida em Comunidade							
Atividades e tarefas relacionadas a participação na comunidade, incluindo deslocamentos, acesso a serviços e espaços comunitários.	0	1	2	3	4	5	6
Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida							
Atividades e tarefas necessárias para obter sucesso em situações de aprendizagem ao longo da vida, incluindo formação profissional.	0	1	2	3	4	5	6
Atividades de Emprego							
Atividades e tarefas necessárias para obter sucesso em situações de emprego (aquisição e manutenção do desempenho nas tarefas)	0	1	2	3	4	5	6
Atividades de Saúde e Segurança							
Atividades e tarefas relacionadas a manutenção da saúde e a prevenção de situações de perigo.	0	1	2	3	4	5	6
Atividades Sociais							
Atividades e tarefas necessárias para que a pessoa se envolva em atividades sociais, relacionando-se de forma adequada com diferentes pessoas em diferentes contextos.	0	1	2	3	4	5	6
Proteção e Defesa							
Atividades e tarefas necessárias para que a pessoa defenda os seus direitos e cumpra os seus deveres para com a sociedade.	0	1	2	3	4	5	6

Seção 1. Escala de Necessidades de Apoio

INSTRUÇÕES: Identifique o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio que o indivíduo necessita para obter sucesso em cada um dos seis domínios de atividade (Partes A a F). Para cada parâmetro (tipo, frequência e tempo diário de apoio), circule o número apropriado (0-4) (veja a chave de pontuação). Some as pontuações dos três parâmetros avaliados em cada uma das atividades para obter as pontuações totais. Some as pontuações totais de todas as atividades para obter a pontuação total de cada Parte.

1. Esta escala deve ser preenchida sem considerar os serviços ou apoios correntemente proporcionados ou disponíveis.
2. As pontuações devem refletir os apoios de que a pessoa necessita para ter sucesso em cada atividade.
3. No caso da pessoa utilizar tecnologias de apoio, a pontuação deve ser atribuída considerando a sua utilização.
4. Complete TODOS os itens, mesmo aqueles que representam atividades que a pessoa atualmente não desempenha.

Chave de Pontuação

Tipo de apoio Que tipo de apoio deve ser proporcionado para esta atividade?	Frequência Com que frequência é necessário apoio para esta atividade?	Tempo diário de apoio Em um dia típico em que é necessário apoio nesta atividade, quanto tempo de apoio deve ser proporcionado?
0-Nenhum	0-nenhum ou menos de uma vez por mês	0-Nenhum
1-Monitoramento	1-Pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana	1-Menos de 30 minutos
2-Pistas verbais ou gestuais	2-Pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia	2-Entre 30 minutos a 2 horas
3-Ajuda física parcial	3-Pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora	3-Entre 2 a 4 horas
4-Ajuda física total	4-A cada hora ou com mais frequência	4- 4 horas ou mais

PARTE A: Atividades da Vida Doméstica	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Utilizar o banheiro	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Cuidar da roupa (incluindo lava-la)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Preparar alimento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Alimentar-se	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Cuidar e limpar a casa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Vestir-se	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Tomar banho, cuidar da higiene e cuidados pessoais (tais como unha, cabelo, pés, higiene íntima)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Utilizar aparelhos domésticos e eletrônicos (televisão, microondas, torradeira, máquinas de lavar, liquidificador, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades da Vida Doméstica				

Anote a pontuação total (máximo 92) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte A.

PARTE B: Atividades da Vida Comunitária	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
2. Participar em atividades de recreação e lazer na comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
3. Usar serviços públicos na comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
4. Visitar amigos e familiares	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
5. Participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
6. Ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Interagir com pessoas da comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades da Vida Comunitária				
Anote a pontuação total (máximo 91) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte B				

PARTE C: Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Interagir com outras pessoas em atividades de aprendizagem	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
2. Participar nas decisões sobre a própria educação e formação	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3	
3. Aprender e usar estratégias para resolução de problemas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Utilizar tecnologia para aprender	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Acessar conteúdos educacionais e de formação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Aprender competências acadêmicas funcionais (ler sinais, contar o troco, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Aprender habilidades para a saúde e atividades físicas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Aprender habilidades de autodeterminação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
9. Aprender estratégias de autogerenciamento	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida				
Anote a pontuação total (máximo 104) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte C				

PARTE D: Atividades de Emprego	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Ter acesso e receber orientações para ajustes/adaptações no trabalho ou em outras tarefas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
2. Aprender e usar habilidades específicas de trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
3. Interagir com colegas de trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
4. Interagir com supervisores e tutores	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
5. Completar tarefas relacionadas ao trabalho em uma velocidade aceitável	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
6. Completar tarefas relacionadas ao trabalho com qualidade aceitável	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
7. Ajustar-se a novas atribuições no trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2	0 1 2 3 4	
8. Procurar informação e assistência do empregador	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Trabalho e Emprego				

Anote a pontuação total (máximo 87) no Perfil, na página 9, Seção 1.A, Parte D

PARTE E: Atividades de Saúde e Segurança	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Tomar medicação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Evitar riscos para a sua saúde e segurança	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Obter serviços de cuidador de saúde	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2	
4. Deslocar-se sem apoio de outra pessoa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Aprender a ter acesso aos serviços de emergência	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Manter uma dieta nutritiva e equilibrada	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Manter a saúde e uma boa forma física	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Manter o bem-estar emocional	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Saúde e Segurança				

Anote a pontuação total (máximo 94) no Perfil, na página 9, Seção 1.A, Parte E

PARTE F: Atividades Sociais	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Socializar-se no ambiente doméstico	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
2. Participar em atividades de recreação e lazer com os outros	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
3. Socializar-se fora do ambiente doméstico	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Estabelecer e manter amizades	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4	
5. Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Utilizar competências sociais apropriadas (boas maneiras, cumprimentos etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Envolver-se em relacionamentos amorosos e íntimos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Engajar-se em trabalho voluntário	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades Sociais				

Anote a pontuação total (máximo 93) no Perfil, na página 9, Seção 1.A, Parte F

Seção 2. Escala Suplementar de Proteção e Defesa

Para cada parâmetro (frequência, tempo diário de apoio e tipo de apoio), circule o número apropriado (0-4) (veja a chave de pontuação). Complete TODOS os itens, mesmo aqueles que representam atividades que a pessoa atualmente não desempenha. Some as pontuações dos três parâmetros avaliados em cada uma das atividades para obter as pontuações totais. Ordene as pontuações totais da mais alta a mais baixa (1=mais alta). Anote as quatro atividades com pontuações totais mais elevadas (1-4) no Perfil de Necessidades de Apoio, página 9, Seção 2.

Atividades de Proteção e Defesa	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuação Total	Classificação das pontuações totais das mais altas para as mais baixas
1. Defender seus direitos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
2. Administrar dinheiro e finanças pessoais	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
3. Proteger-se contra exploração	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
4. Exercer responsabilidades legais (votar nas eleições, obedecer as leis etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
5. Pertencer e participar de organizações de autoadvocacia e de apoio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
6. Reconhecer a necessidade e obter serviços jurídicos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
7. Fazer escolhas e tomar decisões	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
8. Defender os direitos dos outros	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		

Seção 3. Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental

Circule o número apropriado (0-2) para indicar a quantidade de apoio necessária em cada um dos itens da tabela (veja a chave de pontuação). Indique o número de itens pontuados com 1 e 2 para obter os subtotais de 1 e 2, respectivamente. Some estes dois subtotais para obter a pontuação total desta seção. Complete TODOS os itens.

Chave de Pontuação

0= Não necessita de apoio

1= Necessita de algum apoio (por exemplo, supervisão ou assistência ocasional)

2= Necessita de muito apoio (por exemplo, providenciar assistência regular para gerir a sua condição médica ou o seu comportamento)

Seção 3* Necessidade de Apoio Médico	Não necessita de apoio	Necessita de algum apoio	Necessita de muito apoio
Cuidados Respiratórios			
1. Terapia de inalação/nebulização ou oxigenação	0	1	2
2. Drenagem postural (posicionamento do indivíduo para drenar secreções)	0	1	2
3. Fisioterapia respiratória (ex. tapotagem)	0	1	2
4. Aspiração de secreções	0	1	2
Assistência na Alimentação			
5. Estimulação oral ou posicionamento das mandíbulas	0	1	2
6. Alimentação por sonda (ex. nasogástrica)	0	1	2
7. Alimentação parenteral (alimentação endovenosa)	0	1	2
Cuidados com a Pele			
8. Mudar posicionamento	0	1	2
9. Fazer curativo em feridas abertas	0	1	2
Outros cuidados médicos específicos			
10. Proteção de doenças infecciosas devidas a deficiência do sistema imunológico	0	1	2
11. Tratamento e controle de crises convulsivas	0	1	2
12. Diálise	0	1	2
13. Cuidados com ostomias (colostomia, urostomia, traqueostomia, gastrostomia, etc.)	0	1	2
14. Levantar-se e/ou transferir-se	0	1	2
15. Serviços de terapia	0	1	2
16. Outro (s) (Especificar)	0	1	2
Subtotal 1 e Subtotal 2			
Total (Some dos subtotais 1 e 2) Anotar o total na página 9, Seção 3A			

Seção 3B Necessidade de Apoio Comportamental	Não necessita de apoio	Necessita de algum apoio	Necessita de muito apoio
Agressividade dirigida ao exterior			
1. Prevenção de ataques, ferimentos e danos a outros	0	1	2
2. Prevenção da destruição de propriedades (incendiar locais, danificar mobílias, destruir objetos de outros)	0	1	2
3. Prevenção de roubos	0	1	2
Agressividade Autodirigida			
4. Prevenção de autolesões	0	1	2
5. Prevenção a ingestão de substâncias não comestíveis	0	1	2
6. Prevenção de tentativas de suicídio	0	1	2
Sexual			
7. Prevenção de agressão sexual a outros	0	1	2
8. Prevenção de comportamentos inapropriados (exposição em público das partes íntimas do corpo, gestos ou contato físico inadequados)	0	1	2
Outros			
9. Prevenção de birra ou explosões emocionais	0	1	2
10. Prevenção de perambulação (andar a esmo correndo risco de se perder ou se machucar)	0	1	2
11. Prevenção de abuso de substâncias	0	1	2
12. Manutenção dos tratamentos de saúde mental	0	1	2
13. Prevenção de outro(s) problema(s) grave(s) de comportamento - Especifique:	0	1	2
Subtotal 1 = Subtotal 2			

Informações gerais:

Autores da SIS: James R. Thompson; Brian R. Bryant; Edward M. Campbell; Ellis M. (Pat) Craig; Carolyn M. Highes; David A. Rotholz; Robert L. Schalock; Wayne P. Silverman; Marc J. Tassé; Michael L. Wehmeyer

Grupo de pesquisadores brasileiros que estão realizando a validação da SIS no Brasil está localizado na Universidade Federal de São Carlos e trabalha sob coordenação da Profa. Dra. Maria Amélia Almeida.

Código de identificação:

Nome: _____

Data de aplicação da SIS: _____

Nome do entrevistador: _____

Seção 1A: Classificação da Necessidade de Apoio

1. Preencha o escore bruto das subescalas de A-F.
2. Preencha o escore padrão e o percentil consultando o apêndice 6.2.
3. Preencha o índice de necessidade de apoio consultando o apêndice 6.2.

Atividades das subescalas	Escore Bruto Total	Escore Padrão (Consulte Apêndice 6.2)	Percentil das subescalas (Consulte Apêndice 6.2)
A. Vida Doméstica			
B. Vida comunitária			
C. Aprendizagem ao longo da vida			
D. Emprego			
E. Saúde e segurança			
F. Sociais			
Escore padrão total			
Índice de Necessidade de Apoio SIS (Consulte Apêndice 6.2)			
Índice do Percentil de Necessidade de Apoio (Consulte Apêndice 6.2)			

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de apoio

Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.

Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Sociais	Índice geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	*121	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	126-121	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	12	12	12	12	12	12	116-119	
80	12	12	12	12	12	12	113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
							96-96	
30							93-93	30
	8	8	8	8	8	8	90-91	
20							88-89	20
	7	7	7	7	7	7	85-87	
10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
	5	5	5	5	5	5	79-81	
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	*76	1

Seção 2: Escore da Escala Suplementar de Proteção e Defesa.
 *Indique as quatro atividades com maior pontuação da seção 2.

Atividade	Escore bruto
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

Seção 3: Considerações sobre as Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental

A. Médico

1. Complete com o número total de pontos		
2. Escó total é maior que 5?	Sim	Não
3. Foi circulado pelo menos 2 atividades?	Sim	Não

B. Comportamental

1. Complete com o número total de pontos		
2. Escó total é maior que 5?	Sim	Não
3. Foi circulado pelo menos 2 atividades?	Sim	Não

* Se o "sim" foi circulado em qualquer uma das perguntas acima, é altamente provável que este indivíduo tenha maiores necessidades de apoio do que outros com um índice de necessidades de apoio SIS semelhante.