



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

**IZAMARA PEREIRA PATERRA**

**DESCORTINANDO O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL  
NO CONTEXTO ESCOLAR**

São Carlos - SP  
2023



IZAMARA PEREIRA PATERRA

**DESCORTINANDO O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL  
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

**Área de Concentração:** Processos de Intervenção em Terapia Ocupacional

**Orientadora:** Profa. Dra. Mirela de Oliveira Figueiredo.

**Linha de Pesquisa:** Promoção do Desenvolvimento Humano nos Contextos da Vida Diária.

São Carlos, SP

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Paterra, Izamara Pereira

Descortinando o Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem: perspectiva da terapia ocupacional no contexto escolar / Izamara Pereira Paterra -- 2023. 128f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Mirela de Oliveira Figueiredo

Banca Examinadora: Luzia Iara Pfeifer, Karina Piccin Zanni

Bibliografia

1. Transtorno do desenvolvimento da aprendizagem. 2. Ocupações infantis. 3. Avaliação. I. Paterra, Izamara Pereira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Izamara Pereira Paterra, realizada em 28/02/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Mirela de Oliveira Figueiredo (UFSCar)

Profa. Dra. Luzia Iara Pfeifer (UFSCar)

Profa. Dra. Karina Piccin Zanni (UNIFESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

## **DEDICATÓRIA**

A todas as professoras que acreditam e promovem a educação como um direito de todas as crianças através de sua prática profissional. Dedico a todas as crianças, para que o aprendizado seja acessível, prazeroso e emancipatório.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em destaque aos meus pais, Eleni e Regimar, que sempre incentivaram meu desejo em estudar. Apesar de suas origens, sempre valorizaram o papel da educação e o centralizaram em todo processo do meu desenvolvimento. Às minhas irmãs Priscila, que oferece apoio, acredita sempre que “*Já deu certo*”, vibra e torce por mim a cada etapa/conquista; e à Allana, minha irmãzinha que trouxe vida aos meus dias e me possibilitou (re)viver a infância de uma forma leve, singular e transformadora.

Ao meu companheiro de vida, Cleiton, que sonha todos os meus sonhos, oferece colo e apoio, relembra as minhas potencialidades e acolhe meu choro (e surtos), sempre presente e comemorativo em cada etapa concluída.

Às minhas amigas e irmãs do coração: Maribia T. Oliveira, juntas desde o processo de formação em terapia ocupacional e mais uma vez no processo de titulação para o mestrado. Eu aprendo/me inspiro a ser uma pessoa e profissional melhor em todas as nossas conversas. Independente da distância, seguimos juntas, em cada reflexão teórica e desabafo que não poderia ser realizada em outro espaço ou com outra pessoa; Tainá C. Santos, não consigo pensar nesse projeto desatrelado da sua imagem, sua ajuda e incentivo. Sempre disponível quando preciso e entusiasmada com cada ideia ou possibilidade de atuação da terapia ocupacional. Sou eternamente grata por seu afeto e companheirismo mesmo depois de tantos anos de amizade e da distância que agora nos impedem de rir compulsivamente só com as trocas de olhares.

Aos meus amigos, Gabriel Rosales, Gabriela Agnello e Yasmin Veiga, por todas as vezes que ouviram e apoiaram meus sonhos e desejos em relação a esse projeto. Por não desistirem da nossa amizade, mesmo com meu péssimo hábito de não responder às mensagens e interações nas mídias sociais e, ainda assim, serem meu lar e me acolherem sempre da melhor forma possível. Pelo auxílio na produção e apoio incondicional nos momentos de qualificação e defesa, vocês me fizeram mais forte!

A todas as professoras presentes em minha trajetória, desde a alfabetização e ensino médio até a graduação. Carrego em mim toda a potência do complexo trabalho que é ensinar, desempenhado com muito afeto e cuidado. Agradecimento especial às professoras da pós-graduação do PPGTO-UFSCar, que colaboraram com a estruturação do conhecimento crítico e científico da/na terapia ocupacional; vocês são inspiração e modelo para minha prática profissional.

À minha orientadora, Mirela O. Figueiredo, por acreditar e confiar em mim, por estimular minha curiosidade e por aceitar o desafio de organizar tantas ideias nesse projeto com tanto afeto, respeito e entusiasmo. Obrigada pela parceria de longa data e pela paciência em todo o processo.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Luziara e Karina, que proporcionaram tanto aprendizado de forma gentil e cuidadosa. É uma honra contar com o apoio e a colaboração de profissionais como vocês na concretização deste trabalho.

Às participantes da minha pesquisa, que me receberam e contribuíram de forma afetiva, confiando a mim suas experiências e depositando confiança no meu estudo.

## EPÍGRAFE

Se você faz tudo sempre igual  
é seguro que nunca se perca,  
mas é possível que nunca se  
ache. (do livro “Flores de  
Alvenaria” - Sérgio Vaz)



## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo descrever as etapas iniciais do processo de elaboração de um material educativo sobre crianças com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem e com problemas no desempenho ocupacional. Tal proposta justifica-se pelo reconhecimento do compromisso ético de tradução e transferência de conhecimento científico em ações, como a de elaboração de material educativo, que possam proteger e promover benefícios à saúde e ao processo de desenvolvimento e das ocupações de crianças em fase de alfabetização e escolarização. A pesquisa metodológica aplicada à elaboração e validação de material educativo envolveu duas etapas iniciais: revisão da literatura e levantamento de demandas. A revisão da literatura foi realizada em bases nacionais da terapia ocupacional e no Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e objetivou identificar as habilidades prévias para a alfabetização (no nível de ensino fundamental I), as estratégias e/ou avaliações utilizadas na escola/sala de aula para identificar crianças com transtorno do desenvolvimento de aprendizagem (6 a 10 anos), sendo selecionados estudos publicados no período de 10 anos (Janeiro de 2012 a Janeiro de 2022), com textos disponíveis na íntegra; foram excluídos aqueles em que a atuação não era voltada ao ambiente escolar e em formatos de editoriais e posters. A etapa de levantamento de demandas foi realizada junto a 4 professores de escolas públicas do ensino fundamental das cidades de Miguelópolis-SP e Sacramento-MG. Na revisão de literatura foram analisados 55 estudos que versavam sobre os conteúdos de: Habilidades Prévias para a Alfabetização; Principais Ocupações Infantis; Estratégias e Avaliações e Atuação da Terapia Ocupacional no Contexto Escolar. A resposta das entrevistas gerou as categorias de análise e discussão: Perfil Profissional e Rotina de Trabalho; Conhecimentos sobre Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem (Teórico e Prática) e Material Didático. Os resultados encontrados nas duas etapas apontam para a necessidade da criação de um material didático que ofereça apoio às professoras em relação à definição teórica dos transtornos do desenvolvimento da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e ocupacional e formas de avaliação que auxiliem na identificação precoce dos casos e auxilie na criação de estratégias em sala de aula, com sugestões e adaptações de atividades pedagógicas e de atividades/jogos/brincadeiras que ofereçam/favoreçam o estímulo ao desenvolvimento infantil e ao desempenho ocupacional. Conclui-se que os desafios apresentados pela inclusão na educação são de caráter multifatorial, políticos e históricos, assim, a proposta do material didático se justifica pela necessidade de oferta de possibilidades de promoção e prevenção em saúde no ambiente

escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno do desenvolvimento da aprendizagem, ocupações infantis, avaliação, intervenção, terapia ocupacional.

## ABSTRACT

The present study aimed to describe the initial stages of the process of elaborating an educational material about children with developmental learning disorders and occupational performance issues. This proposal is justified by the recognition of the ethical commitment of translating and transferring scientific knowledge into actions, such as the preparation of educational material, which can protect and promote benefits to the health and development process and occupations of children in schooling and literacy development stages. The methodological research applied to the development and validation of educational material involved two initial stages: literature review and demand survey. The literature review was carried out in national occupational therapy databases and in the Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and aimed to identify previous skills for literacy (at the elementary school level), the strategies and/or assessments used in the school/classroom to identify children with developmental learning disorders (6 to 10 years), selecting studies published in a period of 10 years (January 2012 to January 2022), with texts fully available; those which were not aimed to school environments were excluded, as well as those in editorial and poster formats. The demand survey stage was carried out with 4 teachers from public elementary schools in the cities of Miguelópolis-SP and Sacramento-MG. In the literature review, 55 studies were analyzed that dealt with the contents of: Prior Skills for Literacy; Main Children's Occupations; Strategies and Evaluations and Performance of Occupational Therapy in the School Context. The answers from the interviews generated the analysis and discussion categories: Professional Profile and Work Routine; Knowledge about Developmental learning disorder (Theoretical and Practical) and Didactic Material. The results found in both stages point to the need to create didactic material that offers support to teachers in relation to the theoretical definition of developmental learning disorders, child and occupational development and forms of evaluation that help in the early identification of cases and assist in the creation of strategies in the classroom, with suggestions and adaptations of pedagogical activities and activities/games/plays that offer/encourage the stimulation of child development and occupational performance. It is concluded that the challenges presented by inclusion in education are of a multifactorial, political and historical nature, thus, the proposal of the didactic material is justified by the need to offer possibilities for health promotion and prevention in the school environment.

**Keywords:** Developmental learning disorder, children's occupations, assessment,

intervention, occupational therapy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Relação Pessoa, Ambiente e Ocupação pela COPM-E .....	28
Figura 2 - Fluxograma da Busca e Composição da Amostragem .....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos de Descritores .....	36
Quadro 2 - Caracterização da Amostra .....	40
Quadro 3 - Instrumentos de Avaliação .....	50
Quadro 4 - Publicações sobre Atuação do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil .....	55
Quadro 5 - Terapia Ocupacional em Contextos Escolares .....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Matriculados por Município .....	71
Gráfico 2 - Quantidade de Professoras por Município .....	71
Gráfico 3 - Quantidade de Escolas por Município .....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACORDEM - Avaliação de Coordenação Motora e Destreza Manual

ADFLU - Avaliação do Desempenho em Fluência de Leitura

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIVD - Atividades Instrumentais de Vida Diária

AVD - Atividades de vida diária

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional

CONAE - Conferência Nacional de Educação

COPM-E - Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional e Engajamento

DCDQ-BR - Developmental Coordination Disorder Questionnaire

DeCS/MeSH - Descritores em Ciências da Saúde

DSM V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V

DOTCA-Ch - Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children

DOTCA-Ch - Avaliação Cognitiva Dinâmica de Terapia Ocupacional para Crianças

EMMC - Escala de Maturidade Mental Colúmbia

ICD-11 - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children

MHA - Minnesota Handwriting Assessment

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PCA - Physical Characteristics Assessment

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais Comuns



PEM-CY - Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens

PNE -Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

POB - Protocolo de Observação do Brincar

P1 - Participante 1

P2 - Participante 2

P3 - Participante 3

P4 - Participante 4

QFISHER - Fisher's auditory problems checklist

RAVEN - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

REVISBRATO - Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional

SRQ-20 - Self Reporting Questionnaire

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDC - Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

VMI - Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration Sixth Edition

YC-PEM - Medida da Participação e do Ambiente - Crianças Pequenas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1. Transtorno de Desenvolvimento da Aprendizagem e as Políticas Públicas de Educação Brasileira: Como atua o Terapeuta Ocupacional? .....	16
1.1.1. Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem .....	16
1.1.2. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Contexto Histórico .....	19
1.1.3. Educação e Pessoas com Necessidades Especiais de Aprendizagem: Principais Marcos Legais .....	22
1.1.4. A atuação da Terapia Ocupacional e a Educação: Conceitos e Atuações .....	27
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	34
2.1. Objetivo Geral .....	34
2.2. Objetivos Específicos .....	34
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	35
3.1. Método .....	35
3.2. Local, Participantes, Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados .....	35
3.2.1. Revisão da Literatura .....	35
3.2.2. Entrevista com Professores .....	39
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	41
4.1. Revisão de Escopo .....	41
4.1.1. Habilidades prévias para a alfabetização .....	41
4.1.2. Principais Ocupações Infantis .....	43
4.1.3. Estratégias e Avaliações .....	45
4.1.4. Atuação do Terapeuta Ocupacional no Contexto Escolar .....	53
4.2. Entrevistas: Conhecendo as demandas dos professores .....	70
4.2.1. Perfil Profissional e Rotina de Trabalho .....	72
4.2.2. Conhecimentos sobre Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem (Teórico e Prática) .....	76
4.2.3. Material Didático: <i>Propostas e Sugestões</i> .....	89
4.3. Sistematização e Diálogos entre os achados na literatura e nas demandas dos professores: Proposição de um Material Didático .....	91
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>112</b>

## **Apresentação**

Conheci a terapia ocupacional através da influência do orientador educacional do ensino médio, Thiago Manfrini Rega, que sempre entre uma orientação/conversa/teste me dizia “*Iza, você tem que fazer TO, é a sua cara*” e então discorria de diferentes motivos para tentar uma vaga nesse curso na UFSCar. Acredito que as coisas acontecem como devem acontecer, pois em 2013 eu poderia ter ingressado no curso de Terapia Ocupacional na UFSCar pelo ENEM, mas eu não acreditava ser possível, então, com medo recuei e ingressei na graduação em Terapia Ocupacional em uma instituição privada (Claretiano - Batatais) como bolsista integral do Prouni.

Proveniente de uma cidade do interior de São Paulo (quase Minas Gerais, como todos dizem), eu, estudante de escolas públicas e usuária do SUS, primeira em minha família em acessar a universidade (ainda mais de uma forma gratuita), ingressei no ensino superior sem compreender muito sobre a profissão escolhida. Inicialmente, tive medo de não me adaptar, mas após os primeiros meses de curso eu já sabia que havia tomado uma ótima decisão. Lembro-me do encantamento por (re)descobrir, pensar e refletir sobre a complexidade e atravessamentos sociais e culturais presentes em cada ocupação e atividade do meu dia a dia a partir da perspectiva da terapia ocupacional. Sempre fui uma pessoa muito curiosa, motivada pelo desejo de conhecer e compreender o funcionamento de tudo ao meu redor.

Ao final do primeiro ano letivo, expressei meu desejo em realizar pesquisas na área da terapia ocupacional, mas fui informada pelo coordenador do curso na época que não havia essa possibilidade. Assim, lancei-me em busca desse sonho e me transferi para o curso na UFSCar. Durante o percurso da graduação estive envolvida em mais de 10 projetos de extensão e desenvolvi duas iniciações científicas, com bolsas da CAPES e FAPESP. Para além do meu desejo em ampliar o conhecimento acerca da terapia ocupacional, o engajamento em tais projetos de extensão e pesquisa e o recebimento de bolsas foram extremamente importantes para a garantia e permanência na universidade.

A aproximação com o campo da infância aconteceu após o nascimento da minha irmãzinha Allana, no ano de 2016, onde meu olhar ficou encantado com tanta potência no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Eu ficava hipnotizada com cada movimento e aquisição de habilidade. Ao mesmo tempo, refletia de forma constante sobre a negligência direcionada às crianças e às infâncias; ficava indignada com a falta de entendimento de que as crianças são sujeitos de direitos e com o desrespeito à autonomia, à expressão dos desejos e ao tempo e apoios que cada uma necessita nesse processo. Durante a residência multiprofissional de Atenção

Integral à Saúde (FMRP-USP) realizada de Fevereiro de 2019 a Março de 2021 no município de Ribeirão Preto - SP, incomodava-me com a falta de conhecimento dos profissionais da atenção básica em relação aos principais marcos do desenvolvimento infantil e à importância do brincar; observava crianças com dificuldades no aprendizado e atrasos no desenvolvimento que poderiam ter sido identificados antes de se intensificarem.

Logo após o término da residência, em Março de 2021, ingressei no mestrado no PPGTO. Era bom estar “*em casa*” novamente, mesmo que em formato de EAD. Neste mesmo período iniciei um trabalho como servidora pública enquanto terapeuta ocupacional no município de Sacramento - MG. As demandas de promoção do desenvolvimento infantil continuaram aparecendo, agora associadas ao ambiente/fracasso escolar. Essas crianças e suas famílias circulavam por toda a rede, sendo encaminhadas para os serviços da APAE e do CAPS, no entanto, as necessidades apresentadas não se enquadraram na oferta de atendimento de nenhum desses serviços.

Compreendendo que a conjuntura política do país não priorizava o investimento na educação de forma geral e que dificilmente as demandas daquelas crianças receberiam a atenção e o atendimento necessário (composto por uma equipe multiprofissional no setor da educação), surge o desejo de contribuir e apoiar as crianças de alguma forma. Assim, surge a ideia da proposição de um material educativo, voltado aos professores, para auxiliar na identificação dos casos e na proposição de estímulos ao desenvolvimento infantil e ocupacional. Sabemos que o material por si só não é resolutivo a todas as demandas e necessidades apresentadas, no entanto, é uma forma de contribuir para a divulgação da temática dos transtornos do desenvolvimento da aprendizagem; para a ampliação do acesso e permanência de crianças na escola, para que acessem o direito à educação; e apoiar professores em suas práticas, a fim de favorecer o desenvolvimento infantil, o engajamento e desempenho ocupacional e a aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

O ser humano possui uma natureza ocupacional, é por meio das ocupações que se constitui enquanto pessoa pertencente a uma cultura e comunidade (WILCOCK, 1999; FOLHA, 2019). Essa relação entre as ocupações e o meio está presente desde a infância, período em que se dá início à formação da identidade a partir do que as crianças fazem (ABJORN SLETT; ENGELSRUD; HELSETH, 2015; FOLHA, 2019).

As ocupações típicas da infância são fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que proporcionam a conexão e a aprendizagem a partir da interação com seus contextos (HUMPHRY; WAKEFORD, 2008; FOLHA; DELLA BARBA, 2020). Para a concretização bem-sucedida de uma ocupação, ou seja, para um desempenho ocupacional satisfatório, se faz necessário um equilíbrio entre o(s) desafio(s) da atividade e a(s) habilidade(s) da pessoa (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1990) e os contextos culturais e ambientais em que esta pessoa vive criam as influências, o apoio e as barreiras para o engajamento nas ocupações.

Os seis primeiros anos de vida compõem o período de aquisição de habilidades de desempenho essenciais para o engajamento nas ocupações. Nos anos seguintes essas habilidades serão aprimoradas e “refinadas” a partir do ambiente frequentado e do avanço da idade, aumentando com isso a complexidade das ocupações (CASE-SMITH, 2001; DAVIS; POLATAJKO, 2006; FOLHA, 2019). O comportamento ocupacional infantil pode ser entendido a partir da interação entre a criança, o ambiente e a ocupação, onde será construído um repertório ocupacional de acordo com a faixa etária (NJELESANI et al., 2017). Desta forma, os ambientes familiar e escolar são contextos de grande importância para o desenvolvimento.

A partir dos seis anos de idade, no Brasil, é esperado que a criança esteja matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, as crianças deverão estar alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). Isso é um dado importante para a Terapia Ocupacional, pois para esta, a escola compreende uma das ocupações típicas infantis na qual a criança gradativamente adquire maior independência e autonomia enquanto exercita o papel ocupacional de estudante (RODGER; ZIVIANI, 2006).

De acordo com Folha (2019) as ocupações que compõem a rotina educacional - brincar, autocuidado, participação social e atividades pedagógicas para aprendizagem formal - podem ser consideradas ocupações escolares. A autora aponta ainda que algumas destas são obrigatórias e nem sempre vão ao encontro do que as crianças querem fazer, mas que fazem parte do papel ocupacional de estudante, aproximando-se, em alguns aspectos, do papel ocupacional de trabalhador, vivenciado na vida adulta.

Em adição, há um grupo de estudantes que podem apresentar transtorno de desenvolvimento da aprendizagem, o que consiste por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática (APA, 2014).

Com base na literatura e referencial teórico que será apresentado nos subcapítulos a seguir, hipotetizou-se que os transtornos de desenvolvimento da aprendizagem podem impactar de forma negativa no desempenho ocupacional das crianças na escola, incluindo as diferentes ocupações e atividades existentes na rotina educacional, da mesma forma que, crianças com dificuldades em seu desempenho ocupacional podem desenvolver e/ou apresentar transtornos de desenvolvimento da aprendizagem. Mediante tal hipótese, questionou-se se haveria um material educativo, instrucional e/ou técnico para que professores pudessem identificar e agir sobre tais transtornos e prejuízos no desempenho das crianças.

Com isso, realizou-se uma revisão na literatura, que segundo Grant e Booth (2009) constitui um exame da literatura que não envolve parâmetros de termos e cronologia, pois não se prevê a replicação da revisão, mas sim a captura de materiais relativos ao tema investigado. Tal exame na literatura ocorreu no Scielo.org e Google Acadêmico, por meio dos termos "Material didático; Desempenho ocupacional; Desenvolvimento infantil; Dificuldades de aprendizagem". Foram encontrados artigos que abordavam a temática a partir de discussões de casos e revisões de literatura, mas sem correlacionar os termos pesquisados e sem oferecer materiais que respondessem à demanda traçada neste estudo. Em virtude de não se ter encontrado o material desejado, a presente dissertação versa sobre uma investigação que teve como problema de pesquisa a elaboração de um material para professores composto por atividades e orientações que promovam o desempenho ocupacional das crianças na escola.

A seguir apresenta-se a fundamentação teórica que respalda a hipótese e problema de pesquisa apresentados acima, condução da investigação, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos. O subcapítulo 1.1.1 versa sobre os transtornos do desenvolvimento da aprendizagem a partir do DSM V e CID-11. Considerou-se necessária uma revisão sobre as

políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem no Brasil e são apresentadas nos subcapítulos 1.1.2 e 1.1.3. A atuação da terapia ocupacional no contexto da educação e o referencial teórico utilizado para este estudo, o Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional e Engajamento (COPM-E), foram abordados no subcapítulo 1.1.4.

## **1.1. Transtorno de Desenvolvimento da Aprendizagem e as Políticas Públicas de Educação Brasileira: Como atua o Terapeuta Ocupacional?**

### **1.1.1. Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem**

Os termos “Distúrbios de Aprendizagem”, “Transtornos de Aprendizagem” e “Dificuldades de Aprendizagem” têm sido comumente utilizados, de forma equivocada, como sinônimos, quando, na verdade, referem-se a necessidades relacionadas a origens diferentes (FIGUEIREDO, 2013). Estima-se que cerca de 5% a 15% da população mundial apresente algum transtorno de aprendizagem; no Brasil seriam cerca de 10 milhões de pessoas (APA, 2014). A discussão sobre tal temática no cenário da educação brasileira é um desafio, uma vez que os mitos contribuem para a prática de segregação velada (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020). Moojen (2012) a partir de investigações sobre o tema distúrbios de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, refere que historicamente os termos são usados de modo aleatório, tanto na literatura como na prática clínica e escolar, para designar diferentes quadros diagnósticos.

Nesta direção, Moojen (2012) faz a proposição de que as dificuldades de aprendizagem podem ser tanto naturais como secundárias à quadros patológicos. As dificuldades de aprendizagem naturais, também denominadas de dificuldades de aprendizagem de percurso, seriam as dificuldades vivenciadas pelos estudantes em algum momento/conteúdo da vida escolar, sendo relacionadas tanto com aspectos do desenvolvimento da pessoa, como com problemas para adaptação à metodologia da escola, existência de conflitos com familiares, colegas e/ou professores, falta de assiduidade, entre outros. Para Moojen (2012) comumente é possível identificar a presença de tais dificuldades em estudantes que estão na 1ª e/ou 2ª séries, caso tais comportamentos se tornem persistentes, conforme avançam nas séries escolares, passam a ser considerados com “transtornos de aprendizagem”. Para nomear como transtorno/distúrbios de aprendizagem, é necessário realizar uma avaliação multiprofissional, a fim de identificar alterações neurobiológicas e fechar o diagnóstico (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM V) - que se utiliza de ambos os termos (transtornos e distúrbios) para descrever o comportamento de crianças com dificuldade em aprender - o “Transtorno Específico da Aprendizagem” consiste em déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Manifesta-se durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual é bastante abaixo da média para a idade ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário. Assim, o diagnóstico de um Transtorno Específico da Aprendizagem se dá a partir da presença de ao menos um dos sintomas abaixo por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas (APA, 2014):

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (exemplo: lê palavras isoladas em voz alta de forma incorreta, lenta ou hesitante, tem dificuldade de soletrar).

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (exemplo: pode ler o texto mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou o sentido do que é lido).

3. Dificuldades para escrever ortograficamente (exemplo: adiciona, omite ou substitui vogais e consoantes).

4. Dificuldades com a expressão escrita (exemplo: comete erros de gramática ou de pontuação nas frases, organização inadequada de parágrafos, escrita das ideias sem clareza).

5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (exemplo: entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória, conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas, perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).

6. Dificuldades no raciocínio (exemplo: dificuldade em aplicar conceitos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).

Na recente versão do International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11 (ICD-11) o “Transtorno de Desenvolvimento da Aprendizagem” é caracterizado por dificuldades significativas e persistentes no aprendizado de habilidades acadêmicas, que podem incluir leitura, escrita ou aritmética. O desempenho do indivíduo nas habilidades acadêmicas afetadas está nitidamente abaixo do que seria esperado para a idade



cronológica e o nível geral de funcionamento intelectual, e resulta em prejuízo significativo no funcionamento acadêmico ou ocupacional do indivíduo. A manifestação pela primeira vez ocorre logo nos primeiros anos escolares quando são requeridas habilidades acadêmicas. Não é devido a deficiência intelectual, deficiência sensorial (visão ou audição), transtorno motor, falta de disponibilidade de educação, falta de proficiência na linguagem de instrução acadêmica ou adversidade psicossocial (WHO, 2019).

De acordo com a pesquisa realizada por Navas e Ciboto (2021) com abrangência nacional (304 participantes de 17 estados e 92 municípios), foi revelado que, no Brasil, o diagnóstico de transtornos específicos da aprendizagem acontece em crianças com uma média de 8,6 anos. Já em adultos, o diagnóstico acontece com uma média de 21,8 anos. Apesar de pouco expressiva a amostragem de adultos (n=22), as autoras destacam que 68,2% foram diagnosticados com idade entre 10 e 30 anos, sendo que quase um terço (31,8%) sofreram durante a infância e adolescência sem saber que tinham um transtorno (NAVAS; CIBOTO, 2021).

É importante ser destacado é que a escola, em seus moldes tradicionais coloca o professor no centro da “distribuição” do conhecimento, com métodos objetivos e avaliações criteriosas sobre o processo de aprendizagem (MARADEI; MAIA; SEABRA, 2020), o que pode tornar a aprendizagem inacessível para algumas crianças. É sabido que a formação de professores não têm oferecido condições para a identificação dos casos - apesar desses, geralmente, serem os primeiros a notar - e que a avaliação por uma equipe multiprofissional pode demorar. Assim, é emergente a formação voltada para os professores, lembrando que “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos, é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA et al., 2007, p. 336).

Assim, a diferenciação entre os termos é o primeiro passo para a reflexão sobre essa temática na educação, pois o quadro de sintomas apresentado pode ser confundido e/ou erroneamente associado a diagnósticos diferentes, ou, ainda, ser ignorado/deslegitimado por pais/responsáveis e por professores (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

### **1.1.2. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Contexto Histórico**

No Brasil o acesso à educação escolar é ofertado pelas vias públicas e privadas, e, geralmente, a segunda é classificada por melhor qualidade. Tal “*competição*” retrata a história da educação no Brasil, marcada pela desigualdade, elitismo e exclusão (SOUZA, 2018). Dessa

forma, também há uma dualidade nas oportunidades de ensino oferecidas para diferentes camadas sociais.

O autor da obra *“História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX”* Ferreira Jr, publicada em 2010, sistematiza a história da educação no Brasil em 7 partes, sendo essas: 1- Educação Colônia (1549-1822); 2- Educação no Império (1822-1889); 3- Educação na Velha República (1889-1930); 4- Educação na Era Vargas (1930-1945); 5- Educação na Curta República (1945-1964); 6- Educação na Ditadura Militar (1965-1985) e 7- Educação nos Dias Atuais. De acordo com o autor, o binômio elitismo e exclusão teve início logo no período Educação Colônia, onde, os padres que eram responsáveis por catequizar e ensinar a língua portuguesa aos indígenas, passam a se dedicar à educação dos filhos dos portugueses - após o massacre indígena provocado por doenças. Se para os indígenas era ensinada outra língua e outros costumes - apagando e sobrepondo a cultura local - para os “herdeiros” portugueses era ensinado sobre humanidades, visando a educação e formação política (FERREIRA Jr, 2010; SOUZA, 2018).

No ano de 1827, 5 anos após a independência do Brasil, foi criada a 1ª lei educacional do país, a mesma previa a criação de Escolas de Primeiras Letras com o intuito de alfabetizar e escolarizar de forma básica e rápida, através da instalação de escolas em lugares populosos do país, tendo a religião católica como ensino obrigatório. Neste mesmo ano foram criados dois cursos de direito, conseqüentemente concedendo mais poder a elite. Ainda na Educação no Império, foi revogado o artigo da constituição que garantia o financiamento pelo governo central das escolas públicas, sendo cada província responsável por criar e financiar as escolas em seu território - nem é preciso citar que cada local possuía características diferentes de renda, dessa forma, mais uma vez a educação não se torna acessível e universal a todos (FERREIRA Jr, 2010; SOUZA, 2018).

No período da Educação na Velha República, após a Proclamação da República em 1889, as províncias continuaram a ser responsáveis pelas políticas de educação. A província de São Paulo destacou-se por reformular o ensino com progressão seriada em 4 etapas; optaram também por modificar o método de ensino, sendo utilizado o método intuitivo como norteador (SAVIANI, 2011; SOUZA, 2018). Tal método foi criado por Pestalozzi e define que é necessário partir da intuição e do contato do aluno com as experiências em seu meio (BITTAR, 2009; SOUZA, 2018). Apesar da experiência de São Paulo modificar os modos de ensino e “inspirar” outras províncias, a educação continuou a ser acessada pela elite urbana do país.

Influenciado pelo regime fascista e com propósito de centralização no Estado, Vargas criou em 1930 o Ministério da Educação e da Saúde. A escola cumpria um papel importante para a divulgação das ideologias do Estado. Para o cargo de ministro, foi nomeado Francisco Campos, que reformulou, através de seis decretos governamentais, os ciclos do ensino no país, sendo o primeiro com cinco anos - fundamental - e o segundo - complementar - com dois anos, sendo esse direcionado para as áreas de direito, medicina e engenharia/arquitetura (SOUZA, 2018). A igreja católica mais uma vez ganha força ao conseguir encaixar o ensino religioso na grade das escolas e, mais uma vez, reforça o caráter elitista da educação, com base nos dizeres “*pois ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa*” (SAVIANI, 2011, p.259), reforçando que a educação deveria ser voltada para aqueles que governarão.

A Educação na Curta república também foi marcada por uma reforma no ensino do país, sendo Gustavo Capanema responsável pela reorganização da educação em: Ensino primário (com quatro anos obrigatórios e um complementar); Ensino secundário dividido em duas partes, sendo quatro anos ginásial e três anos colegial (dividido entre Clássico e Científico). Foi criado o ensino técnico/profissional, em opção ao acesso às universidades (SOUZA, 2018). Apesar da promulgação do decreto-lei nº 8.529 que regulamentou o ensino primário e previa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para crianças de sete a doze anos, o Brasil chegou a quase 40% de analfabetismo em 1960. Através da lei 4.024 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, no entanto, o texto da mesma favorece as escolas particulares, uma vez que em seu texto previa a destinação de recursos públicos para o ensino privado (FERREIRA Jr, 2010, SOUZA, 2018).

No período da Educação na Ditadura Militar a educação sofreu mudanças significativas - e desastrosas. Promulgada através da lei nº 5.692, a reformulação da educação básica em 1º e 2º grau, com o objetivo de oferecer a educação mínima para o maior número de pessoas. Assim, o ensino de 1º grau passou a ter oito anos obrigatórios e o de 2º grau com três anos (não obrigatórios). As matrículas nas escolas aumentaram de forma significativa, no entanto, não havia espaços adequados e formação profissional de professores de baixa qualidade. Com prédios precários e desvalorização profissional - devido aos salários baixos - houve um impacto negativo no ensino (SOUZA, 2018). Os autores Bittar e Ferreira Jr. (2006) relatam que, com a queda na qualidade do ensino, as elites transferiram-se para as escolas particulares e o restante da população seguiu com o acesso precário à educação.

Atualmente vivenciamos um outro cenário de acesso e permanência nas escolas, no entanto, ela continua a ser excludente com diferentes grupos sociais. As mudanças atuais mais significativas se devem ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que instituiu dois níveis de ensino: 1) Básica: Composta por Educação Infantil (0 a 6 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos) (BRASIL, 1996); 2) Ensino Superior. A conformação atual de ensino no Brasil, aprovada sob a lei nº 11.274 de 2006, amplia o ensino fundamental para 9 anos, sendo a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no primeiro ano desta etapa (BRASIL, 2006).

Em relação a padronização dos conteúdos ministrados, em 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais Comuns (PCNs) voltadas para os ensinos de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Em 2008 foi instituído o Programa Currículo em Movimento com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, sendo um dos objetivos específicos do programa *“Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais”* (BRASIL, 2008). Em 2010, através da Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi evidenciada a necessidade da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de um Plano Nacional de Educação (PNE). No ano de 2011 são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Em 2014 é regulamentado o PNE através da lei nº 13.005, com vigência de 10 anos. O PNE é composto por 20 metas para melhoria na qualidade da educação, sendo 4 dessas voltadas para as BNCs. Em 2015 a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e, desde então, a mesma já passou por 2 reformulações, sendo a 3ª versão publicada em 2018.

Apesar de todas as metas estabelecidas a partir das legislações previamente apresentadas, o investimento na educação no ano de 2021 foi o menor registrado desde 2012, assim, parte das metas do PNE não foram cumpridas (INESC, 2021). A negligência da educação pública nos últimos anos, acentuada no último governo, demonstra que o acesso à educação ainda é instável para alguns grupos sociais.

A escola é um espaço privilegiado de acesso, não apenas à educação, mas também de participação e de construção de cidadania. Ela representa a contratilidade do processo educacional, mesmo para aqueles que nunca puderam acessá-la (Lopes, Silva, 2007; Lopes et al., 2011; Borba et al., 2015). Assim, a participação, o acesso e a qualidade da aprendizagem

configuram-se como um direito social e humano, devendo garantir o respeito às especificidades de cada um (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021).

No ano de 2019 mais de 1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola (IBGE, 2019). A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais essa realidade, em novembro de 2020 mais de 5 milhões de brasileiros (com idade entre 6 e 17 anos) não tinham acesso à educação, sendo que 40% desse total correspondia a crianças de 6 a 10 anos (UNICEF, 2021). Vale lembrar que durante a pandemia o ensino tornou-se remoto ou híbrido em 92% das escolas de educação básica no Brasil (INEP, 2022), no entanto, fica claro que o acesso à educação ficou ainda mais restrito e, ao mesmo tempo, com menor qualidade para aqueles que apresentam dificuldades.

Em contraponto ao evidenciado por esses dados, e ao risco de retroceder em até duas décadas no acesso à educação (UNICEF, 2021), foi apresentada como proposta de intervenção para a alfabetização, pelo Ministério da Educação (MEC), a utilização de aplicativos, em formatos de jogos, para a alfabetização. Tal posicionamento demonstra o descaso com as crianças e famílias que não possuem acesso às tecnologias e completo desrespeito ao tempo e diferentes propostas pedagógicas necessárias para a aprendizagem de cada um, em ambiente escolar, visto que esse também é local de promoção de direitos e muitas vezes, o único local de proteção contra situações de vulnerabilidade.

A reflexão crítica do processo de implementação do ensino se faz necessária para compreender os entraves e dificuldades atuais na alfabetização de crianças com necessidades de atendimento educacional especializado em escolas públicas. Como é possível notar, houve a exclusão e a segregação de determinadas classes e grupos sociais, sendo essas afastadas do contexto educacional, demonstrando o poder e a importância da educação para o exercício cidadão e emancipação social.

### **1.1.3. Educação e Pessoas com Necessidades Especiais de Aprendizagem: Principais Marcos Legais**

A educação inclusiva é caracterizada como um princípio educacional que se fundamenta na heterogeneidade da classe escolar, esta por sua vez, provoca a interação entre crianças com diferentes histórias pessoais; assim, a educação inclusiva deve partir de um projeto pedagógico que seja coerente com todas as necessidades e especificidades apresentadas por crianças com

necessidades especiais nas escolas de ensino regular (BEYER, 2006).

De acordo com o artigo 205 da Constituição de 1988, a educação é direito de todos e estabelece como princípio “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*”. Os movimentos sociais e de inclusão trouxeram ao cenário mundial a discussão, estabelecendo metas para suprir as necessidades básicas de educação de crianças, jovens e adultos, estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 na Tailândia. A Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 na Espanha, onde foram formuladas diretrizes básicas para a reformulação de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento da inclusão, sendo gerada a Declaração de Salamanca, considerada um dos documentos mais importantes para a educação especial (MENEZES; SANTOS, 2001).

Seguindo os movimentos internacionais, em 1994 no Brasil temos a primeira citação referente a obrigatoriedade do Estado em oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da portaria do MEC de nº 1.793 “*Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”. Em 1996 a LDB aborda em seu capítulo 5 a Educação Especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais.

A convenção de Guatemala, realizada em 1999, define como discriminação com base na deficiência, qualquer diferenciação ou exclusão que pode impedir ou anular o exercício dos direitos humanos. Somente em 2001 são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde, em seu artigo 2º, fica estabelecida que “*Os sistemas de ensino devem matricular **todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*”. Além disso, neste documento fica especificado que “*a inclusão no ensino regular não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas*” (BRASIL, 2001). Outro marco importante neste ano é a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para qualificar a formação de professores para atuar com esses alunos.

A partir de então, em 2002, são reformulados as DCNs para a formação de professores da educação básica. Em 2002 através da lei 10.436 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e, teoricamente, passa a compor os cursos de formação de professores. Também em 2002 é aprovada a diretriz para uso, ensino e

produção em Braille, pela portaria 2.678. O decreto nº 5.296 de 2004 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Vale destacar aqui que o processo de reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem, bem como, a inclusão de diferentes grupos de pessoas com deficiência, foi um processo lento e conquistado um passo por vez.

Em 2011, através do Plano Viver sem Limites - proposto pelo Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011) - prevê em seu eixo da educação:

- Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado;
- Programa Escola Acessível – recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva;
- Programa Caminho da Escola – Transporte escolar acessível;
- Pronatec – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país. Oferece Bolsa-Formação para estudantes e para trabalhadores;
- Acessibilidade na Educação Superior – Incluir –
- Educação Bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- BPC na Escola.

Notem que, até então, todo o processo de implementação das políticas voltadas ao público com necessidades especiais era focado nas pessoas com deficiência, dessa forma, as demais demandas e necessidades de pessoas que não compunham esse público, não estavam garantidas pela legislação.

De acordo com a lei de 12.796 - que altera a lei 9.394 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - é dever do estado a garantia de:

“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013)

Mesmo após tantas leis e diretrizes é possível observar a dificuldade que as crianças e seus familiares enfrentam para a inclusão, permanência e aprendizagem em escolas regulares. Outro ponto importante a se observar é que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (2008), prevê a inclusão de alunos com deficiência

intelectual e/ou física, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são amplas e abrangem toda e qualquer necessidade que a criança enfrenta ou pode vir a enfrentar no processo de escolarização (FERREIRA, 2006; FIGUEIREDO, 2013).

A lei nº 14.254 foi aprovada em novembro de 2021 e dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. São dispostos em seus artigos 2º e 3º (BRASIL, 2021):

“Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.” (BRASIL, 2021).

Um dos pontos positivos apresentados na lei é a garantia da capacitação e formação continuada de professores para a identificação precoce dos sinais dos transtornos de aprendizagem ou TDAH. Esse marco na legislação, assim como os outros já apresentados, é de grande importância, no entanto, a lei ainda apresenta vieses, uma vez que associa o TDAH com a dislexia, referenciando-se a ambos como transtornos de aprendizagem e não cita, de forma explícita, quais são os outros transtornos de aprendizagem, além da dislexia. Além disso, não aponta esse público como público-alvo da educação especial, assim, mais uma vez as crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem não se enquadram nos “diagnósticos” e/ou condições descritas na PNEE e não têm o direito assegurado de acessar os recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ficando também excluídos de avaliações específicas de profissionais especializados nesta área.

Consideramos importante destacar que a escola se apresenta como um espaço específico



para a aquisição de conhecimentos específicos, conhecimentos esses que não poderiam ser ensinados em outros espaços; libertando as pessoas do não saber, não aprender e da ausência do aprender. Nesse sentido, a escola deve possuir um currículo com conhecimentos universais e essenciais para que a pessoa conheça seu universo social e, ao mesmo tempo, favoreça a reflexão sobre seu cotidiano, valorize seu conhecimento prévio, onde o aluno se sinta parte importante e constituinte desse processo (OLIVEIRA et al, 2013; YOUNG, 2007). Para este estudo partimos da perspectiva que o aprender é configurado como uma ação humana, permeada pela criatividade, individualidade e heterogênea (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Além disso, a escola também é concebida como contexto de desempenho, ou seja, é o local onde as ocupações ocorrem, onde são apresentadas oportunidades ocupacionais (POLATAJKO; TOWNSEND; CRAIK, 2007). É o ambiente onde a criança experimenta as relações, ganham autonomia e independência, sendo a sua participação de extrema importância para o desenvolvimento infantil e ocupacional. É sabido que crianças com transtornos de aprendizagem apresentam baixa autoestima e pior autopercepção, o que influencia diretamente a relação que estabelecem com os outros, com o meio, com a autoimagem e com a aprendizagem, seja ela formal ou informal (GOULART; CHIARI, 2014), assim, o desempenho e o engajamento ocupacional podem ser comprometidos.

Dessa forma, é através das vivências, experiências e expressões no ambiente escolar, que os primeiros sinais de atrasos e/ou dificuldades podem ser notados, auxiliando na identificação e diagnóstico precoce dos transtornos de aprendizagem. Além disso, também é através das relações nesse espaço que as diferenças serão reconhecidas e valorizadas, tornando acessível a experiência do aprender a todas às crianças. Fica claro a importância que a escola exerce na vida de crianças com Transtornos do Desenvolvimento da Aprendizagem e no curso de seu desempenho ocupacional.

#### **1.1.4. A Terapia Ocupacional e a Educação: Conceitos e Atuações**

Parte-se da consideração de que a reflexão científica sobre qualquer temática envolve um conjunto de conhecimentos oriundos de teorias e/ou modelos teóricos. De acordo com Cruz (2018) Modelos de Terapia Ocupacional podem contribuir para a pesquisa na profissão pois consideram a filosofia da profissão, são constituídos por uma teoria ou teorias em associação, possuem tanto terminologia própria para definição e descrição de conceitos e ideias, como

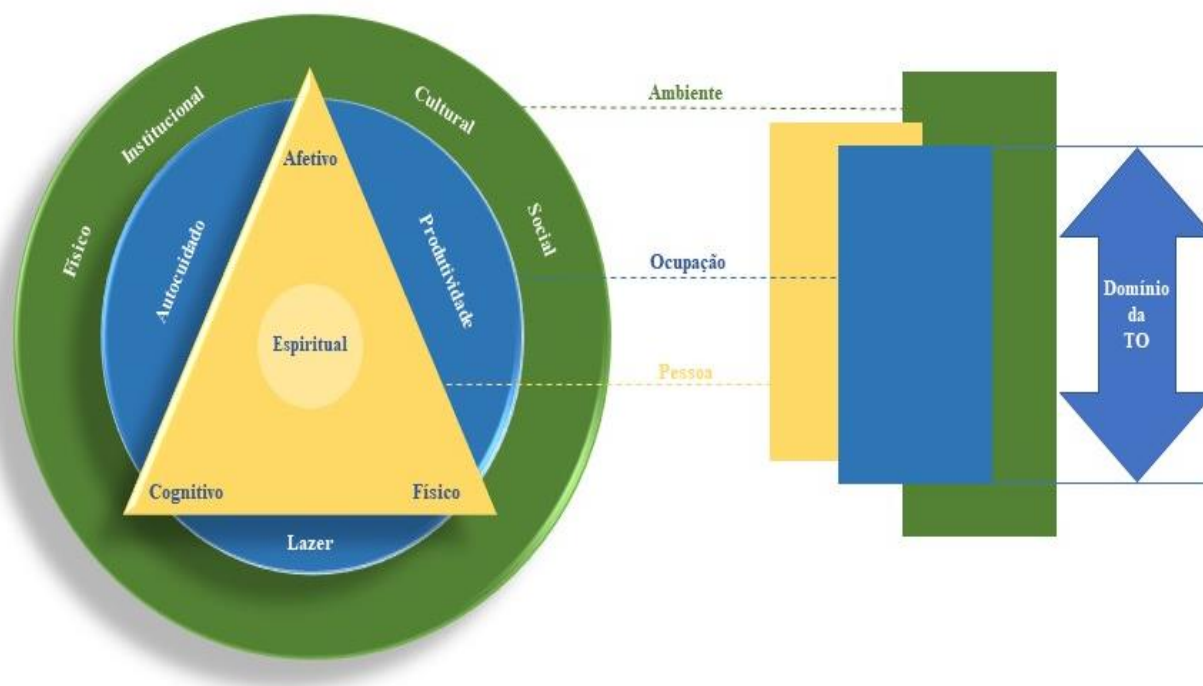
instrumentos para avaliação e implementação da intervenção.

O presente estudo adota como referencial teórico o Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional e Engajamento (COPM-E) que considera que as experiências ocupacionais são únicas e resultantes da interação entre a pessoa, o ambiente e a ocupação (POLATAJKO et al, 2013). A ocupação é compreendida como tudo aquilo que as pessoas querem, precisam ou devem fazer em seu dia, sendo essa uma experiência única para cada pessoa, conferindo sentido à vida (CAOT, 2007; POLATAJKO et al., 2013).

O COPM-E é embasado em crenças humanísticas, pelos pressupostos da prática centrada no cliente, por teorias do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem considerando a existência de diferentes ambientes. Com isso, o COPM-E compreende que as pessoas se desenvolvem ou não sob direta influência dos ambientes em que vivem (POLATAJKO; TOWNSEND; CRAIK, 2007; POLATAJKO et al, 2013).

Nesta direção, para o COPM-E, as pessoas possuem componentes de desempenho (a saber físico, afetivo, cognitivo e espiritual) e vivem em contextos de desempenho, ou seja, em ambientes que podem ser físicos, sociais, culturais e institucionais. Em adição, as pessoas possuem ocupações que se constituem pontes de conexão com os diferentes ambientes, sendo denominadas de áreas de desempenho (POLATAJKO et al, 2013). A Figura 1 consiste na representação que o COPM-E faz da relação entre a pessoa, o ambiente e a ocupação.

**Figura 1 - Pessoa, Ambiente e Ocupação pelo Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional e Engajamento**



**Fonte:** Figura adaptada e traduzida de POLATAJKO et al., 2013, p 23 pela autora.

Assim, o COPM-E categoriza as ocupações em autocuidado (ocupações para cuidar de si, tais como vestimenta, alimentação, locomoção), produtividade (ocupações que contribuem de forma social e/ou econômica, como o trabalho remunerado ou não, a escola e o brincar) e lazer (ocupações divertidas, como esportes, jardinagem, pintura, etc.). Compreende também que as ocupações são os elos entre a interação da pessoa com o contexto, sendo esse o meio pelo qual o ambiente pode ser modificado (POLATAJKO et al., 2013).

Ainda de acordo com o COPM-E, o desempenho ocupacional está relacionado com as habilidades contidas nas pessoas e que são necessárias para realizar as ocupações de autocuidado, produtividade e lazer dentro uma rotina diária (POLATAJKO et al, 2013). Tais habilidades, para o COPM-E estão relacionadas com os componentes de desempenho afetivo, físico, cognitivo e a espiritualidade. Já o engajamento ocupacional é definido como uma experiência subjetiva durante a concretização das ocupações, envolvendo o significado, interesse e motivação pela ocupação, pela percepção de autoeficácia, senso de controle e escolha pela mesma (POLATAJKO et al., 2013). Com isso, a satisfação ao desempenhar uma ocupação torna-se alvo é aliada no trabalho do terapeuta ocupacional para a promoção de saúde, justiça e bem-estar a partir da importância e

nível de satisfação atribuído pelas pessoas (REID, 2008; POLATAJKO; TOWNSEND; CRAIK, 2007; WILCOCK, 2006).

Especificamente no ciclo de vida da infância, o COPM-E compreende que o autocuidado, o brincar e a escola constituem ocupações típicas e centrais no processo de desenvolvimento das crianças (POLATAJKO et al, 2013). O desenvolvimento ocupacional pode ser definido então como a mudança nos comportamentos ocupacionais, de forma gradual, ao longo do tempo, sendo resultado do crescimento e amadurecimento da pessoa e a interação desta com o meio (POLATAJKO et al., 2013). Para as terapeutas ocupacionais e pesquisadoras australianas Rodger e Ziviani (2006), pautadas no COPM-E, é necessário o engajamento significativo em ocupações desejadas na escola, em casa e na comunidade, visto que a ocupação está ligada ao bem-estar social, uma vez que satisfaz a necessidade do “fazer”, concedendo senso de propósito, auxilia na organização do tempo e espaço, desenvolvendo a identidade.

Como mencionado, para o COPM-E a escola é considerada uma ocupação pertencente à categoria produtividade (POLATAJKO et al., 2013). Pesquisadoras e autoras terapeutas ocupacionais brasileiras como Folha e Barba (2022) e australianas como Ziviani e Muhlenhaupt (2006) referem a escola como um contexto de desempenho, no qual as crianças realizam diferentes ocupações, como o brincar, o autocuidado e o estudo/aprendizagem.

Como também já referido, o brincar para o COPM-E constitui uma ocupação da categoria produtividade. Rodger e Ziviani (2006) reforçam o brincar como uma das ocupações típicas infantis. Terapeutas ocupacionais e pesquisadoras brasileiras também têm considerado o brincar como a principal ocupação na infância, responsável pela aquisição de habilidades e engajamento em outras ocupações (FOLHA, 2019), constituindo-se uma experiência espontânea e prazerosa, envolvida por oportunidades de descobertas que favorece a socialização, o desenvolvimento físico, cognitivo e a interpretação dos conteúdos inconscientes (TAKATORI et al., 2001). Em conjunto, Pfeifer e Mitre (2007) referem que por meio do brincar, o terapeuta ocupacional tem pensado o desenvolvimento infantil e o utilizado como ferramenta, recurso e/ou estratégia de atuação de forma ampla.

Para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o brincar aparece como um direito de aprendizagem, sendo apontado como meio pelo qual a criança amplia seu repertório e diversifica suas experiências, potencializando seu conhecimento, sua imaginação e criatividade (BRASIL, 2018). Assim, compreende-se que no ambiente escolar, esta ocupação pode intermediar e/ou facilitar o aprendizado, mas também exerce a função de socialização

entre as crianças através do brincar livre e espontâneo.

Por fim, o autocuidado também é considerado uma categoria ocupacional para o COPM-E, sendo referido por Rodger e Ziviani (2006) como iniciado no ambiente familiar nos primeiros anos de vida da criança por intermédio de seus cuidadores, composto pelos cuidados com a higiene, vestimenta e alimentação. O estímulo para a participação nestas atividades é essencial para o desenvolvimento ocupacional, uma vez que a criança está interagindo com o meio e com os recursos disponíveis para cuidar de si mesmo e de seu corpo, colocando em prática as habilidades de coordenação motora grossa e fina, sequenciamento de etapas, memória, etc. Na escola, é necessário que o autocuidado seja desenvolvido com maior autonomia e independência, ofertando espaços físicos adequados, assim como períodos da rotina escolar dedicados à realização destas atividades (RODGER; ZIVIANI, 2006).

Para Davis e Polatajko (2006) os terapeutas ocupacionais que atuam na infância estão sempre interessados no impacto do crescimento e desenvolvimento nas ocupações. No entanto, esse conhecimento está organizado a partir de um desenvolvimento cognitivo e psicossocial, sendo escassos os materiais sobre o desenvolvimento ocupacional na infância. Dessa forma, de acordo com as autoras, cada profissional tem a difícil tarefa de construir esse raciocínio a cada caso, levando em consideração não apenas os componentes pessoais, mas também aqueles do ambiente e relacionados às expectativas sociais.

Com base no COPM-E e autoras acima citadas, compreende-se a escola dentro da categoria ocupacional produtividade e constituindo-se como um dos principais contextos para o desenvolvimento ocupacional infantil. Por isso, acredita-se que a atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar junto às crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem é de suma importância, uma vez que tal transtorno pode prejudicar o desempenho e engajamento tanto na escola como no brincar e no autocuidado.

Em relação à atuação da terapia ocupacional no contexto escolar, inicialmente o foco esteve nas crianças com alguma deficiência e pelo viés da educação especial era centrada em avaliações e procedimentos que se constituíam como uma extensão da clínica de reabilitação, objetivando a normatização do comportamento e do desenvolvimento motor e cognitivo. A partir da década de 80, o movimento das pessoas com deficiência ganhou visibilidade, instituindo a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação que garantiu o acesso das crianças com deficiência ao ensino regular. Assim, terapeutas ocupacionais foram desafiados a modificar as suas práticas, ocorrendo uma mudança na perspectiva, focalizando diferentes abordagens de ensino (ROCHA,

2007).

A promoção da inclusão passou a fazer parte da atuação de terapeutas ocupacionais que passaram a compreender que as ações de inclusão não estão focalizadas apenas no estudante (avaliação, treino e adaptação), mas também na escola, nos profissionais, na família e na comunidade, para que de fato haja a participação e o engajamento em todas as experiências ofertadas. Além disso, destaca-se que o Conselho de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) reconhece a especialidade “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar” no ano de 2018 através da resolução nº 500, reafirmando a intervenção profissional com voltada para o desempenho ocupacional neste ambiente, destacam-se o 2º e 3º artigos:

Art. 2º - O terapeuta ocupacional especialista em “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar” é profissional competente e com formação específica, seja em contextos de escola Regular e/ou Especial, Salas Multifuncionais, em outros contextos educacionais formais e não formais em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino, gestão de processo para implantação e implementação das políticas que garantam a inclusão dos estudantes nos espaços de aprendizagem e formação da comunidade educativa.

Art. 3º - O terapeuta ocupacional é o profissional competente para avaliar e intervir no desempenho ocupacional do estudante no contexto escolar e, ainda:

I – Identificar as demandas e intervir para que o estudante seja capaz de realizar suas atividades ou ocupações, que são resultados da interação dinâmica entre o estudante, o contexto escolar e a atividade a ser desempenhada nos espaços de aprendizagem e de interação escolar.

II – Prover meios nos contextos escolares as habilidades e padrões de desempenho dos estudantes que favoreçam o seu envolvimento e participação efetiva em ocupações ou atividades no âmbito do contexto escolar (COFFITO, 2018)

Desta forma, as ações de inclusão ampliaram-se para a avaliação, a prescrição e a confecção de recursos de tecnologia assistiva, avaliação de acessibilidade nos ambientes, treino de AVDs e AIVDs, adaptação de materiais mobiliários e de recursos pedagógicos, formação continuada com professores e outros profissionais da educação, através das parcerias e consultorias colaborativas; orientações aos pais e responsáveis e ações de articulação intersetorial (FERNANDES et al., 2019; BALEOTTI; ZANAFI, 2017; FOLHA; CARVALHO, 2017; MOREIRA et al, 2014; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; ROCHA; DELIBERATO, 2013; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; KAGOHARA, 2011; LIDSTROM et al., 2012; LOURENÇO, 2012; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

As intervenções também podem ser voltadas às crianças com desenvolvimento típico, onde as ações de vigilância do desenvolvimento e rastreio para a identificação de atrasos e/ou transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e/ou transtornos globais do desenvolvimento podem ser desenvolvidas pelo profissional de terapia ocupacional, seja através de avaliações

individuais e/ou coletivas. A observação do brincar e das demais ocupações em ambiente escolar fornecem subsídios para a identificação precoce de transtornos, mas também podem auxiliar a identificar situações de violência e de rompimento com direitos básicos. Assim, também é papel deste profissional, auxiliar os professores a observar quais comportamentos podem não ser adequados a cada idade e podem ser sinais de alerta, assim como a interlocução e o encaminhamento para a rede de apoio adequadas (JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017; SANTANA et al., 2017; ALMEIDA et al., 2015; ALMEIDA; MARCELINO, 2013).

A intervenção no contexto escolar também se configura como uma oportunidade para o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção à saúde mental, onde é possível mediar as relações entre as crianças - em sofrimento psíquico - com os seus pares, educadores e familiares (OLIVEIRA; CASTANHARO, 2008; CID; GASPARINI, 2016).

A atuação da terapia ocupacional no ambiente escolar é plural e diversa. O acesso a esse contexto é inevitável para aqueles profissionais que trabalham com o público infantil, visto que a aprendizagem se configura como uma das ocupações típicas infantis. Dessa forma, no campo de intervenção da educação, o terapeuta ocupacional atua com foco nos educadores, nos alunos com e sem deficiência, com os familiares e com a comunidade em geral. Dessa forma, são capazes de potencializar a construção de novas relações, fortalecendo o pensar e o agir, facilitando a construção de respostas com - e pelo - grupo, redirecionando os recursos tecnológicos, políticos e sociais (ROCHA, 2007).

Com base nos referenciais teóricos acima apresentados, o material educativo foi intencionado com a compreensão de que os transtornos de desenvolvimento da aprendizagem podem impactar de forma negativa no desempenho ocupacional das crianças na escola, incluindo as diferentes ocupações e atividades existentes na rotina educacional. Além disso, tal impacto pode ser reverberado nas ocupações realizadas em casa e na comunidade da criança. A idealização do material também se pautou na compreensão de que tais transtornos podem refletir seja nos componentes de desempenho da criança, nos ambientes/contextos de desempenho da criança e/ou nas ocupações das crianças (áreas de desempenho). Em adição, mediante o cenário da política nacional de educação especial que exclui as crianças que apresentam o transtorno no desenvolvimento da aprendizagem e da ampliação da atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar, considerou-se a existência de uma demanda relativa à promoção do desenvolvimento ocupacional destas crianças no espaço escolar e que há possibilidades de ação pelo profissional terapeuta ocupacional.

Folha (2019) aponta que é necessário que haja pesquisas na educação que abordam a perspectiva ocupacional. Apesar da atenção à infância ser uma das áreas de atuação com maior desenvolvimento e estruturação na terapia ocupacional, a visão das crianças como seres ocupacionais não é predominante no ensino e na prática, sendo esse um conhecimento importante para diferenciar a especificidade da profissão (HUMPHRY, 2002; FOLHA; DELLA BARBA, 2020).

Assim, considerando que os alunos com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem têm iguais direitos ao acesso e permanência ao ensino/escolarização e ao suporte necessário frente às dificuldades, a ideia de formular materiais educativos provenientes de pesquisas empíricas na área e que forneçam informações sobre “o que/como fazer diante de alunos com essas dificuldades” são recomendados pois ajudam na resolução dos problemas (FIGUEIREDO, 2013). Tal ideia também se justifica pelo reconhecimento do compromisso ético de tradução e transferência de conhecimento científico em ações, como a de elaboração de material didático, que possam capacitar educadores a identificar e intervir sobre transtorno de desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo o processo de desenvolvimento e das ocupações das crianças, bem como seu desempenho ocupacional (FIGUEIREDO, ALLEGRETTI; MAGALHÃES, 2020).



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral:**

Executar e descrever as etapas iniciais do processo de elaboração de um material didático sobre crianças com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem e com problemas no desempenho ocupacional.

### **2.2. Objetivos Específicos:**

- Identificar e analisar a literatura referente às aquisições para a alfabetização/escolarização na faixa etária 6 aos 10 anos, sobre formas de avaliação e estimulação do desenvolvimento, e sobre as ocupações e o repertório ocupacional típicos da mesma faixa etária para composição da fundamentação teórica do material educativo.
- Identificar as demandas de professores de escolas públicas do ensino fundamental sobre avaliação e estimulação do desenvolvimento e das ocupações de crianças com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem.
- Sistematizar e dialogar os achados na literatura e com as demandas dos professores para fins de composição de fundamentação teórica para proposição de um material didático.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Método**

Para alcançar os objetivos deste estudo, adotou-se as recomendações de Polit e Beck (2011) para execução de pesquisa metodológica. As pesquisas metodológicas são utilizadas para o desenvolvimento, validação e avaliação de novos instrumentos e/ou ferramentas seja para a pesquisa como para demandas de determinada prática profissional (POLIT; BECK, 2011; FIGUEIREDO; ALEGRETTI; MAGALHÃES, 2021). Assim, para a elaboração de um material educativo, são recomendadas quatro etapas a saber: levantamento de demandas junto ao público alvo, revisão na literatura, criação gráfica e validação de especialistas (ECHER, 2005; FIGUEIREDO; ALEGRETTI; MAGALHÃES, 2021).

#### **3.2. Local, Participantes, Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados**

A seguir, serão apresentadas cada uma das etapas realizadas, a saber: revisão da literatura e levantamento de demandas junto ao público alvo por meio de entrevistas.

##### **3.2.1 Revisão da Literatura**

A revisão da literatura teve por objetivo encontrar e sistematizar a literatura científica que pudesse constituir a fundamentação teórica para o material educativo, ou seja, buscaram-se publicações sobre promoção do desenvolvimento infantil e das ocupações infantis, abordagens, avaliações e estratégias utilizadas com alunos com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tal, realizou-se uma revisão de escopo definida como um procedimento transversal, com objetivo de mapear conceitos de uma determinada área de conhecimento, consultar a extensão, alcance e natureza da investigação, identificando lacunas existentes em uma área de pesquisa (ARKSEY; O'MALLEY, 2005; FIGUEIREDO; ALEGRETTI; MAGALHÃES, 2021).

Foram adotadas as recomendações de Arksey e O'Malley (2005), retrabalhadas por O'Brien et al. (2016), Peters et al. (2015), Colquhoun et al. (2014) e Tricco et al. (2016), para realização de uma revisão de escopo, sendo estas:

- 1) Definição das perguntas de pesquisa;
- 2) Identificação dos estudos relevantes através de fontes diferentes;

- 3) Composição da amostra final com base nos critérios de busca e inclusão/exclusão;
- 4) Extração dos dados relacionados à pergunta de pesquisa, incluindo informações gerais sobre os estudos;
- 5) Apresentação dos dados que fornecem respostas às perguntas de pesquisa e, com isso, conteúdos para respaldar teoricamente o material didático (FIGUEIREDO; ALEGRETTI; MAGALHÃES, 2021).

Dada a abrangência intersetorial e multiprofissional da problemática de pesquisa, foram elaboradas as seguintes perguntas: 1) *Quais são as principais habilidades prévias para a alfabetização, dentro dos principais marcos do desenvolvimento infantil?*; 2) *Quais são as principais ocupações infantis?*; 3) *Quais são as estratégias e/ou avaliações utilizadas na escola/sala de aula para identificar crianças com transtorno do desenvolvimento de aprendizagem?* e 4) *Quais as ações do terapeuta ocupacional no contexto escolar?*

A partir disso, foram criados 4 grupos composto por descritores (Quadro 1) que, quando associados, puderam rastrear estudos que respondessem aos questionamentos feitos previamente. Os descritores aplicados na busca foram primeiramente consultados na plataforma de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH). As bases de dados investigadas foram aquelas específicas da área da Terapia Ocupacional (Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional da UFSCar, Revista de Terapia Ocupacional da USP, Revista Baiana de Terapia Ocupacional, Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional (RevisBrato) e a base de dados *Scielo.br*.

**Quadro 1 - Grupos de Descritores**

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>
(Deficiências da Aprendizagem) and (Alfabetização) or (Desenvolvimento Infantil)	(Atividades cotidianas) and (Educação) or (Educação Especial) and (Desenvolvimento infantil)	(Deficiências da Aprendizagem) or (Transtornos do Neurodesenvolvimento) or (Discalculia) or (Transtorno do Desenvolvimento da Leitura) or (Dislexia) or (Fracasso Acadêmico) and (Educação) or (Educação Especial) or (Criança)	(Terapia Ocupacional) and (Criança) or (Educação) or (Escola) and (Diagnóstico Diferencial) or (Deficiências da Aprendizagem) or (Transtornos do Neurodesenvolvimento) or (Discalculia) or (Transtorno do Desenvolvimento da Leitura) or (Dislexia) or (Fracasso Acadêmico)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Devido a amplitude da amostra encontrada, optou-se por manter apenas as bases de dados nacionais neste momento. Compreendendo este como um limite do estudo, aponta-se para a necessidade de novas revisões, incluindo o cenário internacional, a fim de ampliar as avaliações, abordagens e sistematização do conhecimento nesta área de grande relevância no campo de conhecimento da terapia ocupacional.

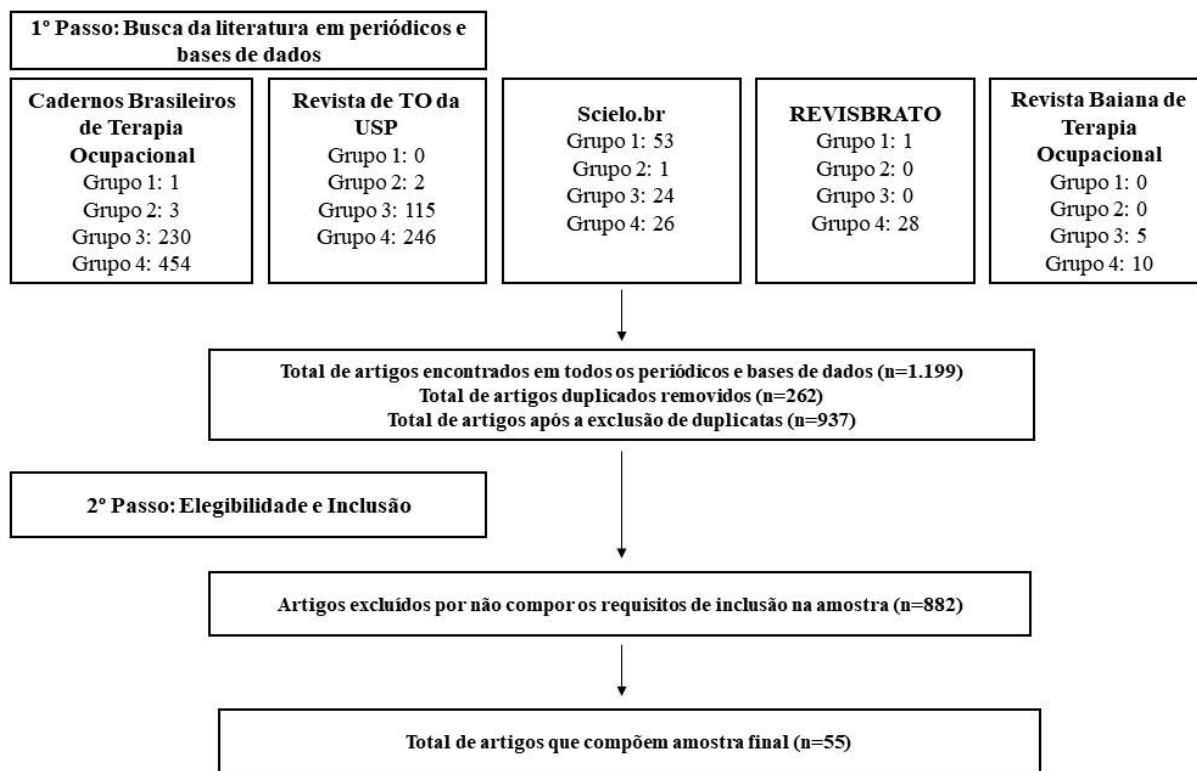
O procedimento de busca nas revistas e base de dados foi realizado no mês de fevereiro de 2022, sendo revisada neste mesmo mês pela pesquisadora principal deste estudo, autora desta dissertação. O procedimento de leitura dos títulos e resumos das publicações e inclusão ou exclusão das mesmas foi primeiramente realizado pela pesquisadora principal, autora desta dissertação, e na sequência verificado por sua orientadora validando a composição da amostra a ser utilizada.

Como critério para composição da amostra, foram consideradas as publicações que tinham o texto disponível para consulta na íntegra, que abordavam sobre as habilidades prévias para a alfabetização (no nível de ensino fundamental I), e/ou sobre estratégias e/ou avaliações utilizadas na escola/sala de aula para identificar crianças com transtorno do desenvolvimento de aprendizagem (6 a 10 anos) e desempenho ocupacional, e/ou sobre as ocupações infantis e atuação da terapia ocupacional no contexto escolar visando a mesma faixa etária. Foram excluídos aqueles que não possuíam a temática ou a atuação voltada para a atuação em ambiente escolar, não abrangiam a faixa etária e aqueles em formato de editoriais, pôsteres, cartas e comentários.

Com isso, foram excluídos artigos que, apesar de aparecerem na busca, não continham as palavras no texto, ou, apesar de conterem as palavras no título, resumo ou no texto, a publicação em si não se voltava para as temáticas pesquisadas. A seguir, na Figura 2, um fluxograma explicativo do processo de busca e composição da amostra

Foram encontrados 1.199 publicações, sendo que 850 foram excluídas após as leituras dos títulos e 262 excluídas por estarem duplicadas. Após a leitura dos resumos, 32 foram excluídas por não se enquadrarem nos critérios de inclusão e com isso 55 publicações foram selecionadas para compor essa amostra.

**Figura 2: Fluxograma da Busca e Composição da Amostragem.**



**Fonte:** Elaborado pela autora

Foi utilizada uma planilha do programa Excel® para registro e sistematização das informações das publicações que compuseram a amostra, sendo nesta inserida o *Título*, *Autor(es)*, *Ano de publicação*, *Periódico de Publicação*, *Tipo de Publicação*, *Objetivos* e conteúdos que respondessem as perguntas estabelecidas como de pesquisa referidas anteriormente.

A análise das publicações que compuseram a amostra foi quali-quantitativa (Turato, 2005), sendo que os dados quantitativos foram expressos em números, gráficos e quadros, e os qualitativos, ou seja, os conteúdos que respondiam às perguntas de pesquisa foram computadas pela similaridade temática e são descritas e ilustradas com trechos extraídos dos estudos com menção das autorias e, posteriormente, são discutidos conforme interpretação e inferência.

### 3.2.2 Entrevistas com Professores

A etapa de levantamento de demandas junto ao público alvo, em virtude de ser

realizada no contexto da pós-pandemia, de retorno gradual das aulas, ocorreu em formato misto, presencial e remoto via *Google Meet*®. A presente pesquisa teve início mediante a aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o número do parecer 5.227.756 e o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo I e II) pelos participantes do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado virtualmente via Google Formulário. Após os participantes lerem e registrarem sua concordância num campo do Google Formulário foi dado início a pesquisa.

Esta etapa consistiu no levantamento de demandas junto a professores do Ensino Fundamental (Ciclo I). Para a composição da amostra foi utilizada a técnica *Bola de Neve* (*Snowball Sampling*) que utiliza cadeia de referências, ou seja, são identificadas pessoas com perfil para compor a amostra (*sementes*) e estas auxiliam a divulgar a pesquisa dentro do seu grupo de contatos (VINUTO, 2014), assim, a cada nova entrevista, foram solicitados novos contatos.

Além disso, foi realizado contato direto com as secretárias de educação, em exercício do cargo no momento, das cidades de Sacramento-MG e Guaíra-SP; Com as Coordenadoras do Ensino Fundamental, em exercício do cargo no momento, das cidades de Guaíra-SP e Miguelópolis-SP; e com a Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP, onde foi divulgada a pesquisa e enviado o convite para a rede de professores destes municípios. A convite da coordenadora do ensino fundamental da cidade de Miguelópolis-SP, a proposta de pesquisa ainda foi apresentada, de forma presencial, em reunião com os professores.

Após inúmeras tentativas de contato com os setores da educação, secretarias de educação e coordenadores do ensino fundamental das referidas cidades, apenas os municípios de Sacramento-MG e de Miguelópolis-SP aceitaram apresentar nossa proposta aos professores. A pesquisa, seus objetivos e o termo de livre consentimento foram apresentados presencialmente aos professores, em reuniões de planejamento; a proposta foi aceita por 4 professoras. Como o *folder convite* também foi disparado na rede de educação na cidade de Limeira-SP, houve 3 contatos de profissionais interessados em participar da pesquisa, no entanto, os mesmos não se enquadraram nos critérios de seleção.

Os critérios de inclusão para a amostra foram: professores que atuavam em escolas públicas, com tempo de atuação profissional de pelo menos 6 meses, que referiram ter no momento ou já terem tido alunos com dificuldades no processo de escolarização/alfabetização.

No Quadro 2, logo abaixo, as participantes são caracterizadas.

### Quadro 2 - Caracterização da Amostra

Professor	Idade	Cidade	Ano/Série Responsável
P1	45	Sacramento-MG	3º ano
P2	45	Sacramento-MG	1º ano
P3	49	Miguelópolis-SP	4º ano
P4	53	Miguelópolis-SP	5º ano

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo III), com roteiro composto por questões relativas a:

- a) Caracterização dos profissionais;
- b) Rotina de trabalho com crianças nesse serviço;
- c) Conhecimentos sobre o transtorno de desenvolvimento da aprendizagem;
- d) Técnicas e Recursos utilizados em sala de aula com alunos com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem;
- e) Perfil das demandas encontradas - indicação das principais dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Para a análise dos dados da entrevista com os professores, as respostas foram organizadas em categorias temáticas. As informações de caráter quantitativo foram analisadas por meio da estatística descritiva simples sendo os resultados expressos em tabelas, gráficos e porcentagens. Já as respostas qualitativas foram organizadas e analisadas conforme a análise categorial ou temática de Bardin (1994) que consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a mensagem e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Assim, a descrição das características, e a inferência, ou dedução lógica e a interpretação de significação configuram-se como os polos cronológicos de análise (TURATO, 2011).

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1. Revisão de Escopo**

A amostra foi composta por 55 publicações datadas nos últimos 10 anos (Jan/2012 a Jan/2022).

Foram selecionadas 25 publicações dos Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 16 na Revista de Terapia Ocupacional da USP, 9 no Scielo.br, 4 na REVISBRATO e 1 na Revista Baiana de Terapia Ocupacional. Quanto ao tipo de publicação, foram 44 “Artigos Originais”, 5 “Artigos de Revisão”, 4 “Relatos de Experiência” e 2 “Relatos de Pesquisa”.

A partir das perguntas norteadoras, destacadas anteriormente, que representam esse estudo e buscam reunir embasamento para a composição do material didático, os achados foram agrupados em 4 categorias: 4.1.1. Habilidades Prévias para a Alfabetização, 4.1.2. Principais Ocupações Infantis, 4.1.3. Estratégias e Avaliações e 4.1.4. Atuação da Terapia Ocupacional no Contexto Escolar.

#### **4.1.1. *Habilidades Prévias para a Alfabetização***

Esta categoria é composta por seis das publicações selecionadas, pois estes estudos tratavam em seu conteúdo sobre algumas das habilidades prévias necessárias para alfabetização.

A pesquisa realizada por Silva e Fonseca (2021) apresenta os resultados da fluência da leitura em escolares do 5º ano de uma escola particular. Tais resultados foram extraídos da Avaliação do Desempenho em Fluência de Leitura (ADFLU). O estudo contribui para o conhecimento das habilidades metalinguísticas para leitura, sendo: Consciência Fonológica, Consciência Morfológica, Consciência Sintática, Consciência Pragmática e Consciência Metatextual.

Já as autoras Sousa, Oliveira e Almohalha (2020) analisaram o perfil sensorial das crianças com dificuldade de aprendizagem a partir da perspectiva das mães. Este estudo destaca a importância do bom funcionamento do sistema sensorial para a aprendizagem. Os componentes do sistema sensorial (áreas visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, vestibular e proprioceptiva) permitem o processamento de “*luz, sons, texturas, cheiros, sabores, movimentos e estímulos que partem do ambiente*” (SOUSA; OLIVEIRA; ALMOHALLA, 2020 p.969) e produz respostas comportamentais apropriadas a cada estímulo recebido. Problemas nesse sistema podem



influenciar negativamente no processo de aprendizagem.

No artigo de revisão de Pulzi e Rodrigues (2015) cujo objetivo foi analisar e discutir os conteúdos publicados sobre Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) nos anos de 2002 a 2012, verificou-se associação entre problemas nas habilidades de esquema corporal, equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial e temporal com impactos nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio matemático.

O artigo de Garcia, Magalhães e Santos (2015) teve como principal objetivo avaliar a relação entre coordenação motora fina e qualidade de escrita em crianças com idade de 6 a 9 anos com grupos de nascidos pré-termo e a termo. As autoras destacam que as habilidades sensório-motoras, especialmente coordenação visomotora, estão diretamente associadas à atividade de escrita.

O estudo de Maronesi et al. (2015) apresenta os resultados de uma intervenção da terapia ocupacional com uma criança com atraso no desenvolvimento motor. As autoras apresentam os aspectos psicomotores associados ao desempenho em atividades no contexto escolar. Tais foram coordenação motora fina, coordenação viso-manual, equilíbrio e esquema corporal, estando diretamente associados à aprendizagem da leitura e escrita.

Na publicação de Calvo et al. (2014) é divulgado os efeitos positivos de uma intervenção com crianças com idade entre 7 e 12 anos com dificuldade na escrita. As crianças foram avaliadas pelo teste Minnesota Handwriting Assessment (MHA) e passaram por 27 sessões de terapia ocupacional, com um programa de atividades voltadas para a manipulação de objetos de diferentes pesos, tamanhos e texturas e atividades pré-caligráficas (traços e figuras de diferentes formas). Este estudo contribuiu com a descrição das habilidades prévias para a aquisição da habilidade da escrita, como: controle motor, coordenação motora fina, força nos dedos e manipulação de objetos de diferentes tamanhos.

Os estudos encontrados na literatura sugerem as habilidades psicomotoras e sensoriais como a base para o desenvolvimento do aprendizado. O desenvolvimento psicomotor está associado ao desenvolvimento funcional de todas as partes do corpo, ou seja, ele ocorre a partir da aquisição, aperfeiçoamento e associação das habilidades (esquema e imagem corporal, lateralidade, coordenação motora global e fina, orientação espacial, orientação temporal e ritmo) a fim de movimentar-se com intenção (OLIVEIRA, 2002; EMMEL; FIGUEIREDO, 2016). Destacam-se nos estudos as habilidades diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura,

escrita e raciocínio matemático sendo elas: Esquema corporal, orientação temporal e espacial, controle motor, coordenação motora global e fina, coordenação visuomotora e equilíbrio. Além disso, os componentes sensoriais (áreas visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, vestibular e proprioceptiva) foram apontados como importantes para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que são tais componentes auxiliarão a criança a absorver os estímulos recebidos pelo ambiente e regular a resposta comportamental que é produzida.

As habilidades metalinguísticas (Consciência Fonológica, Consciência Morfológica, Consciência Sintática, Consciência Pragmática e Consciência Metatextual) também são essenciais no processo de alfabetização, uma vez que essas são responsáveis pela capacidade de pensar e refletir sobre a sua linguagem, tomando consciência das frases, palavras, sílabas e fonemas (BARRERA; MALUF, 2003). Assim, é importante oportunizar o acesso à escrita das letras e palavras para que a criança compreenda que aquela representação gráfica corresponde a um significado sonoro, produzido pela fala (MORAIS, 1996).

#### ***4.1.2. Principais Ocupações Infantis***

Foram encontrados seis estudos que tratavam sobre as ocupações infantis.

Na revisão na literatura publicada por Folha, Della Barba (2020) foram encontrados 21 estudos sobre o tema, sendo esses divididos em 4 categorias: 1) Fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis; 2) Ocupações infantis e desenvolvimento típico; 3) Ocupações infantis e desenvolvimento atípico; e 4) Intervenções de terapia ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações. Destaca-se que nenhum estudo brasileiro compôs a amostra do estudo. As ocupações citadas pelos estudos são o brincar, o autocuidado e os cuidados domésticos. Importante ressaltar que o trabalho foi citado como uma ocupação negligenciada na infância, devido ao histórico envolvendo trabalho escravo.

Já o estudo de Medeiros et al. (2019) investigou as percepções da díade mãe-criança sobre os prováveis impactos do TDC no desempenho ocupacional das crianças e no dia a dia da família, explorando as relações existentes entre as ocupações, habilidades e ambiente, investigando também a influência do transtorno no autoconceito e autoeficácia das crianças. O estudo cita conceitos de ocupação à luz do Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional e Engajamento (COPM-E), citando o brincar, o autocuidado (vestimenta) e a escola.

Na publicação de Campos et al. (2017) que avaliou os resultados de uma intervenção com uma criança com atraso no desenvolvimento, apontam o brincar como uma das ocupações infantis. Destacam que através dessa ocupação ocorre o aprendizado de habilidades necessárias para cada idade e seu respectivo desempenho ocupacional, influenciando o desenvolvimento neuropsicomotor.

Fernandes, Santana e Pestana (2016) compararam o desempenho ocupacional entre crianças com atraso no desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico com idades entre 3 e 5 anos. As autoras apontam as atividades de vida diária (AVDs), o brincar e a educação como ocupações infantis.

Na revisão bibliográfica de Vasconcelos, Cavalcanti (2013) são identificadas avaliações das atividades de vida diária (AVDs) em contextos infantis, sendo apontado que as AVD's são fundamentais para o desenvolvimento da criança de forma biopsicossocial pois proporcionam a aproximação com os adultos e a exploração do ambiente. Apesar dos resultados do estudo serem focados nas avaliações, fica claro ao longo do texto que o desempenho ocupacional nas AVDs (alimentação, banho e vestimenta), a comunicação e a mobilidade são esperadas na infância e tem relação direta com seu desenvolvimento.

Os autores Ruzzi-Pereira, Paula, Pereira (2013) apontam a escola e o brincar como áreas de ocupação. A criança ao apresentar alguma dificuldade na aprendizagem e para desempenhar tais áreas ocupacionais pode ter um comprometimento no próprio desenvolvimento infantil. O brincar é definido como extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social.

A partir desses estudos compreendemos que o brincar (livre, espontâneo), o autocuidado (alimentação, vestimenta, banho) e a escola (estudar, ir à escola) são ocupações centrais na infância. Segundo a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), as Atividades de Vida Diária (AVDs) são aquelas relacionadas com o cuidado do próprio corpo, e, na infância, as AVDs são vistas como fundamentais para o desenvolvimento, uma vez que quanto mais elevado o nível de desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico, a criança interage de forma mais complexa com seu ambiente, se envolvendo com atividades mais elaboradas e criando sua própria rotina (AOTA, 2020).

A ocupação brincar é central na infância, sendo também a principal forma de expressão e do fazer infantil, pois facilita o contato com o mundo exterior, com outras crianças e objetos,

favorecendo a exploração e exteriorização dos sentimentos, estimulando o crescimento e o desenvolvimento. O brincar envolve diferentes componentes de desempenho (sensoriais, motores, cognitivos, sociais e afetivos) e pode ser compreendido como uma atividade prazerosa e subjetiva, que envolve curiosidade e espontaneidade, da qual não se espera um ganho específico (FERLAND, 2006; FOLHA, 2019).

A ocupação escola engloba uma série de atividades e tarefas (até mesmo outras ocupações, como o autocuidado, o brincar). A convivência no contexto educacional proporciona à criança um aprendizado além da leitura e escrita. De acordo com Clark, Chandler (2013), o ambiente educacional é composto pelos contextos: Culturais, Temporais, Virtuais, Físicos, Sociais e Pessoais; Assim as regras, rotinas, tecnologia, acessibilidade e as relações interpessoais permeiam a experiência nesse ambiente.

#### ***4.1.3. Estratégias e Avaliações***

As estratégias e/ou recursos de avaliação voltados para identificação de Transtornos do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional apareceram em 16 estudos. Dentre os selecionados houveram: artigos de revisão; estudos que objetivaram a validação e/ou adaptação transcultural dos instrumentos; estudos comparativos entre instrumentos e estudos para rastreio e diagnóstico. Serão apresentados a seguir um breve resumo dos artigos que compõem nossa amostra.

As autoras Fritsch, Silva e Sanchez (2021) investigaram a eficácia de uma triagem de identificação precoce de crianças com dificuldade de leitura entre 6 e 7 anos. A triagem foi elaborada com base no teste Dibels 6th Edition. A triagem conta com 5 provas que avaliam habilidades precoces de alfabetização (Prova de Fluência de Letra, Fluência de Som Inicial, Fluência de Segmentação Fonêmica, Fluência de Palavras Sem Sentido e Fluência do Uso de Palavras. De acordo com o estudo, a triagem se mostrou efetiva para identificar de forma precoce habilidades frágeis necessárias para o processo de alfabetização. As autoras destacam ser um instrumento simples e que, com treinamento correto, pode ser utilizado pelos professores em sala de aula.

No estudo proposto por Santos et al. (2021) a ferramenta de rastreio Fisher's auditory problems checklist (QFISHER) foi apresentada como uma possibilidade de avaliação e pode ser utilizada pelos professores na sala de aula. A QFISHER (versão brasileira) é composta por subáreas e a escala do funcionamento auditivo é composta por questões e considera: audição; atenção; memória; linguagem; e desempenho escolar, auxiliando na compreensão do

Processamento Auditivo (PA).

No estudo de revisão realizado por Mazak et al. (2021), objetivou-se identificar estudos originais, desenvolvidos no Brasil, que utilizaram instrumentos de avaliação criados por terapeutas ocupacionais. Ao todo, foram incluídos 37 estudos que contemplaram 15 instrumentos diferentes criados por terapeutas ocupacionais para a avaliação de crianças e adolescentes. Os estudos foram organizados em quatro categorias: desempenho funcional, participação e desempenho ocupacional, comportamento lúdico e atividade sensorial. Foi identificado apenas uma avaliação criada por terapeutas ocupacionais brasileiros, no entanto, apesar da maioria das avaliações serem adaptadas ao contexto brasileiro, todas apresentaram boas evidências de adequação psicométricas. As autoras destacam a diversidade das avaliações e ampla possibilidade de utilização em diferentes espaços e contextos de atuação.

Martins et al. (2020) que verificou a concordância entre os resultados de dois testes que indicam transtorno do desenvolvimento da coordenação, o Movement Assessment Battery for Children – checklist e teste motor (MABC-2) e o Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-BR), não observou concordância entre os resultados apresentados nos dois testes e sugere que esses sejam usados em conjunto, visto que se complementam. No entanto, tais testes são direcionados a profissionais qualificados e treinados para sua aplicação.

A combinação de testes padronizados foi sugerida pelo estudo de Valverde et al. (2020), cujo objetivo foi examinar as habilidades de integração visomotora e destreza manual em crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação com idade entre 7 e 11 anos. Foram utilizados os testes Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-BR) que traça o perfil de desempenho da criança nas tarefas diárias a partir da percepção dos pais, o teste motor do Movement Assessment Battery for Children Second Edition (MABC-2) e Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration Sixth Edition (VMI) que verifica o nível de integração entre os sistemas visuais e motores.

O estudo de Barbacena et al. (2019) teve como objetivo investigar a relação entre Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e nível cognitivo. Para isso, utilizaram as avaliações Movement Assessment Battery for Children (MABC-2), o Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-Brasil) e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN). O MABC-2 identifica possíveis déficits na coordenação motora fina, motora grossa e no equilíbrio estático e dinâmico. O DCDQ-Brasil é um questionário voltado para os pais para identificação de crianças com TDC, composto por 15 itens que avalia o desempenho

motor durante o movimento, motricidade fina/escrita e coordenação geral. Por fim, o RAVEN avalia a inteligência geral através de desenhos em ordem crescente de dificuldade em que partes precisam ser completadas, são ofertadas 6 opções e a criança deve encontrar o complemento correto.

Demarchi et al. (2019) analisaram em seu estudo a consistência interna da Avaliação Cognitiva Dinâmica de Terapia Ocupacional para Crianças (DOTCA-Ch). O estudo foi realizado com crianças com idades entre 6 e 12 anos de idade matriculadas do 1º ao 7º ano da rede municipal de ensino na cidade de Santos-SP. A avaliação é composta por 22 subtestes distribuídos pelas áreas cognitivas da Orientação, Percepção Espacial, Práxis, Construção Visomotora e Operações de Pensamento. De acordo com as autoras, a versão em português mostrou-se consistente e trata-se de um instrumento dinâmico de avaliação cognitiva.

Silva Filho et al. (2019) apresentaram em seu estudo a tradução e adaptação da Medida da Participação e do Ambiente - Crianças Pequenas (YC-PEM). A ferramenta, assim como a Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens (PEM-CY), avalia a participação e os fatores ambientais para a participação em casa, na creche/pré-escola e na comunidade a partir da percepção dos pais, no entanto, esta é voltada ao público de 0 a 5 anos de idade. No ambiente domiciliar é avaliada a participação em 13 atividades; no ambiente creche/pré-escola, 3 tipos de atividades e na Comunidade são avaliadas 11 tipos de atividades. Para cada item avaliado os pais ou responsáveis respondem a três perguntas sobre a frequência da participação, grau de envolvimento da criança e desejo de mudança na participação da criança. Para cada ambiente são avaliados os recursos disponíveis e/ou adequados e aspectos que facilitam ou dificultam a participação.

Sarraf, Martinez e Santos (2018) avaliaram a sensibilidade e especificidade do Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ) - Brasil com crianças de 8 a 10 anos para identificar ponto de corte de cada idade específica, visto que o instrumento já foi traduzido e adaptado ao Brasil em 2007. Trata-se de um questionário destinado aos pais a fim de identificar crianças que podem possuir transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC). O DCDQ Brasil é composto por 15 itens em que pais ou responsáveis respondem levando em consideração as habilidades motoras dos filhos.

A adaptação transcultural do instrumento Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens (PEM-CY) foi o objetivo do estudo publicado por Galvão et al. (2018). A medida avalia a participação e os fatores ambientais de crianças e jovens (5 a 17 anos) em casa,

na escola e na comunidade a partir da percepção de pais e responsáveis. As sessões são divididas em participação e ambiente, sendo avaliadas através de 10 itens sobre a participação e 12 itens sobre o ambiente na seção casa; 5 itens sobre a participação e 17 itens sobre o ambiente na seção escola; e 10 itens sobre a participação e 16 itens sobre o ambiente na seção comunidade. O instrumento é importante para avaliar tipos de atividades que os pais julgam importantes para a participação dos filhos e identificação de fatores que impedem ou apoiam a participação.

Os estudos de Beltrame et al. (2017) e de Santos e Ferracioli (2020) utilizaram a avaliação Movement Assessment Battery for Children (MABC-2) com crianças de 7 a 10 anos de idade a fim de identificar a prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e a Prevalência de crianças com dificuldades motoras, respectivamente. O MABC-2 é composto por um checklist que avalia o movimento motor em ambientes diferentes e testes motores. Os dados encontrados por Beltrame et al. (2017) demonstraram dificuldade motora em 7,1% e risco para dificuldade motora em 11,3% das 787 crianças avaliadas em Florianópolis-SC. Já no estudo realizado por Santos e Ferracioli (2020) foi encontrada entre as 423 crianças participantes dos estudos uma taxa de 11,6% com dificuldades motoras e 25,8% com risco para dificuldade motora.

Silva et al. (2017) apresentaram em seu estudo uma das etapas da criação da Avaliação de Coordenação Motora e Destreza Manual (ACORDEM). A verificação da validade e confiabilidade, assim como estabelecer padrões de desenvolvimento motor e descrever as preensões foram os objetivos traçados neste trabalho. A ACORDEM pode ser utilizada em crianças com idade entre 4 a 8 anos e é composta por provas escritas e questionário para pais e professores. Outra avaliação citada é a Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC) que auxilia na identificação de deficiências intelectuais entre crianças de 3 anos e 11 meses até crianças com 9 anos e 11 meses. As autoras tiveram resultados positivos diante dos objetivos traçados e a ACORDEM mostrou-se válida para avaliar a coordenação motora das crianças no Brasil.

Pasculli, Hiraga e Pellegrini (2017) validaram e adaptaram transculturalmente, para o contexto brasileiro o Minnesota Handwriting Assessment (MHA). Trata-se de um instrumento de avaliação da qualidade da escrita. A avaliação acontece através da cópia, em letra bastão ou cursiva, de palavras escritas em um pangrama - frase que transmite uma mensagem e contém todas as letras do alfabeto em seu conjunto. A partir disso, a escrita é avaliada a partir dos critérios: legibilidade, forma, tamanho, alinhamento e espaçamento.

Uchôa-Figueiredo et al. (2017) realizaram a adaptação transcultural da Bateria DOTCA-Ch (Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children) para a língua portuguesa. O instrumento tem como objetivo avaliar o desempenho cognitivo de crianças com idade entre 6 e 12 anos e pode identificar potencialidades e limitações referentes às áreas cognitivas primárias, à função e no desempenho da memória de curto prazo. É um instrumento específico para a terapia ocupacional, sendo composto por 22 em 5 áreas cognitivas: Orientação, Percepção Espacial, Práxis, Construção Visomotora, e Operações de Pensamento.

O Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) é caracterizado pelas dificuldades motoras e impacto nas atividades de vida diária e escolares. Dessa forma, uma criança com TDC poderá apresentar dificuldades de aprendizagem da escrita, por exemplo. No estudo de Melo et al (2014) os autores apresentaram o uso do teste ABC do movimento para identificar crianças com TDC sendo utilizadas as normas britânicas de prevalência de TDC. O teste ABC do movimento inclui provas motoras que envolvem habilidades manuais, equilíbrio estático e dinâmico e habilidades com bola, sendo que sua aplicação dura em média 30 minutos.

As avaliações e testes padronizados para a identificação dos Transtornos do Desenvolvimento da Aprendizagem e problemas no Desempenho Ocupacional são importantes para o rastreio e identificação precoce, para que a criança seja estimulada e apoiada nas tarefas escolares, bem como, seja encaminhada a profissionais para diagnóstico e tratamento. As avaliações identificadas nos estudos, e, que são de interesse em nossa pesquisa, serão apresentadas abaixo.



## Quadro 2 – Instrumentos de Avaliação

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Aplicação</b>	<b>Adaptação Transcultural/Tradução/ Normatização</b>
Assessment of Motor and Process Skills (AMPS)	Avaliar o desempenho ocupacional de crianças nas tarefas de sala de aula.	4 a 8 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Faria, Magalhães (2006)
Avaliação Cognitiva de Terapia Ocupacional para crianças (DOTCA-Ch)	Avaliar o desempenho cognitivo.	6 a 12 anos	Pode ser usado exclusivamente por terapeutas ocupacionais.	Uchôa Figueiredo et al. (2017)
Avaliação de Coordenação Motora e Destreza Manual (ACORDEM).	Identificar transtorno do desenvolvimento da coordenação.	4 a 8 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Magalhães; Rezende (2001) citadas em Magalhães et al. (2004)
Bateria de Avaliação de Movimento para Crianças (ABC do Movimento)	Identificar atrasos e/ou comprometimento no desenvolvimento motor.	3 a 16 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Quedas (2019);
Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (6ª edição)	Avaliar a integração das habilidades visuais e motoras.	2 a 99 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Junior; Pasquali (1992)
Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-BR)	Detectar Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.	5 a 15 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Prado, Magalhães, Wilson (2009)
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills DIBELS (6ª edição)	Avaliar a aquisição de habilidades para a leitura.	5 a 14 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	---

Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC)	Identificar a estimativa da habilidade intelectual.	3 anos a 12 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Fernandes, Pulim (1981); Burgemeister, Blum, Lorge (Manual técnico de aplicação com versão em português).
Fisher's auditory problems checklist (QFISHER)	Identificar o comportamento auditivo através da percepção de pais e professores.	5 anos a 11 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	. Tradução para língua portuguesa Cibian, Pereira (2015)
Here's How I Write (HHIW)	Autoavaliação da escrita por crianças.	8 a 10 anos	Pode ser aplicado por professores ou terapeutas ocupacionais com o devido material e treinamento.	Alves (2015)
Inventário da Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI)	Descrever o desempenho ocupacional da criança em três áreas funcionais: autocuidado, mobilidade e função social.	6 meses a 7 anos e 6 meses	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Mancini (2005)
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN)	Mensurar o raciocínio abstrato (componente elementar da inteligência).	5 a 11 anos.	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Angelini, Rosamilha, Almeida (1966)
Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM)	Autopercepção em relação ao desempenho ocupacional nas áreas de autocuidado, produtividade e lazer.	A partir dos 8 anos	Pode ser usado exclusivamente por terapeutas ocupacionais.	Chaves (2012)
Movement Assessment Battery for Children – checklist e teste motor (MABC-2)	Identificar atrasos e/ou dificuldades no desenvolvimento motor.	3 a 16 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Validação para língua portuguesa Ramalho et al. (2013)
Minnesota Handwriting Assessment (MHA)	Avaliação da qualidade da escrita (Letra cursiva e Letra bastão).	6 a 8 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Pasculli (2014)

Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS)	Autoavaliação da habilidade motora das crianças nas tarefas de autocuidado, brincar e tarefas escolares.	6 a 9 anos	Pode ser usado exclusivamente por terapeutas ocupacionais.	Ruggio (2008)
Perfil Sensorial	Avaliar e mensurar o impacto do processamento sensorial no desempenho funcional em tarefas diárias.	3 a 10 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento.	Mattos, D'antino, Cysneiros (2015)
Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens (PEM-CY)	Avaliar a percepção de pais e/ou responsáveis jovens, com ou sem deficiências, sobre seu nível de participação em diferentes atividades e sobre fatores ambientais que favorecem ou dificultam a participação.	5 a 17 anos	Pode ser aplicado por qualquer profissional com o devido material e treinamento	Galvão (2018)
Medida da Participação e do Ambiente - Crianças Pequenas (YC-PEM)	Avaliar a percepção de pais e/ou responsáveis por crianças, com ou sem deficiências, sobre seu nível de participação em diferentes atividades e sobre fatores ambientais que favorecem ou dificultam a participação.	0 a 5 anos	Pode ser usado exclusivamente por terapeutas ocupacionais.	Silva Filho et al. (2019)
School-AMPS		4 a 8 anos		Faria; Magalhães (2006)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os instrumentos apresentados avaliam desde as habilidades motoras, sensoriais e cognitivas (já listadas como essenciais para o desenvolvimento ocupacional e para a aprendizagem) até o desempenho ocupacional. É importante reforçar que os valores de corte e resultados das avaliações não são definitivos enquanto diagnóstico.

Afirmamos ainda que, apesar da aplicabilidade abranger professores (com a devida formação sobre o instrumento), nosso objetivo não é transferir ao professor mais uma tarefa (dentre tantas já realizadas em salas de aula), mas sim, proporcionar o acesso e o conhecimento sobre tais instrumentos, pois acreditamos que isso contribui para o processo (in)formativo, possibilitando o acesso e até mesmo a busca pela formação continuada desses profissionais, favorecendo o reconhecimento das dificuldades durante atividades cotidianas grupais e/ou direcionadas.

Após a análise dos estudos encontrados foi possível observar que existem muitos testes padronizados disponíveis para a aplicação de qualquer profissional, desde que tenha treinamento e material adequado. A Terapia Ocupacional utiliza instrumentos padronizados para avaliar e estruturar de forma contínua as suas intervenções, guiando assim seu raciocínio. No entanto, a maior parte dos instrumentos utilizados não são adaptados à realidade brasileira (MAZAK et al, 2021), portanto, existe um grande movimento dos profissionais da área em realizar a tradução e adaptação transcultural.

Todos os estudos apresentados nessa revisão voltados para a validação e/ou adaptação transcultural, demonstraram resultados satisfatórios em relação aos objetivos estabelecidos. Demonstraram ainda grande importância em produções desse tipo para a ampliação dos recursos de avaliação de crianças no Brasil a fim de melhorar a qualidade das intervenções. O reconhecimento de técnicas validadas ao nosso contexto poderá auxiliar na criação de estratégias de avaliação e/ou na proposição de atividades para estimulação de diferentes habilidades.

#### ***4.1.4. Atuação do Terapeuta Ocupacional no Contexto Escolar.***

Foram encontradas 27 publicações que tratavam sobre a atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar. Para nossa revisão, foram selecionados estudos que descreviam a atuação/intervenção do terapeuta ocupacional no contexto escolar com crianças. Dentre os 27 estudos, houve um número expressivo de práticas no contexto da educação infantil (n=17), dessa

forma, optou-se por organizar todos esses estudos em uma única categoria para compreender quais as principais demandas desse público.

Os outros 10 estudos selecionados foram organizados em outra tabela, pois tratavam-se de estudos de revisão de literatura e de estudos que aconteceram com professores, terapeutas ocupacionais, familiares e/ou crianças em outras faixas etárias. Os objetivos específicos de cada publicação nesta categoria foram diversos, a saber:

- 1)Tecnologia Assistiva (n=2);
- 2)Avaliação de Espaços Físicos (n=2);
- 3)Educação Inclusiva (n=2);
- 4)Formação Continuada de Professores (n=1);
- 5)Processamento Sensorial (n=1);
- 6)Violência na Escola (n=1)
- 7)Revisão de Literatura (n=1)

Assim como exposto nos tópicos anteriores, a escola compõe as ocupações típicas da infância, sendo essencial ao seu desenvolvimento e amadurecimento. A abordagem à infância constitui-se como uma das áreas de atuação mais desenvolvidas dentro da terapia ocupacional (LAWLOR, 2003; DAVIS; POLATAJKO, 2006), sendo esta intervenção presente nos diferentes níveis de educação. A educação infantil é caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada para as faixas de 0 a 5 anos de idade, com a oferta de atividades voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem, que promovam a convivência, o brincar, a participação, a expressão e a exploração do corpo, ambiente (BRASIL, 2006).

Tendo em vista a importância dessa etapa da educação para o estímulo do desenvolvimento e identificação precoce de atrasos no mesmo, incluímos em nosso estudo a prática profissional de terapeutas ocupacionais com o público infantil nessa faixa etária, visto a amostragem expressiva de publicações e estudos com esse público. Tal levantamento nos auxilia a refletir sobre as demandas apresentadas por crianças nessa idade, gerando sugestões de conteúdos para a proposição do material didático a ser construído. No quadro 3 apresentam-se as publicações relativas à atuação do Terapeuta Ocupacional na educação infantil (n=17) conforme os objetivos, estratégias e principais resultados obtidos.

**Quadro 3 - Publicações sobre a Atuação do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil (n=17).**

Autoria/Ano	Objetivos	Estratégias	Amostra	Principais Resultados
FOLHA; DELLA BARBA, 2022	Analisou as formas de participação infantil - público-alvo da educação especial - em ocupações em contextos escolares e propor critérios de classificação desta participação.	Estudo qualitativo de observação participante, corte transversal. Uso de observação, anotações em diário de campo e gravação de voz.	4 crianças com desenvolvimento típico (todas com 5 anos) e 4 crianças com desenvolvimento atípico (1 com MSD <sup>1</sup> com idade de 5 anos e 3 com TEA <sup>2</sup> , sendo 1 com 4 anos e 2 com 5 anos) matriculadas em uma escola pública em Belém-PA.	A partir dos eixos da educação infantil e principais ocupações na infância - autocuidado, brincar e aprendizagem formal - foram propostas a denominação de 4 tipos de participação: participação plena, participação ativa assistida, participação rudimentar e participação restrita. A partir dessa sistematização, é possível identificar facilitadores e barreiras para a participação
CALHEIROS; MONTEIRO; VIRGOLINO, 2021	Investigar as intervenções da terapia ocupacional para o enfrentamento da violência na escola e na educação infantil.	Pesquisa exploratória, transversal. Uso de observação do ambiente e entrevistas como estratégias.	3 professoras, 1 enfermeira, 1 assistente social, 2 porteiros, 1 cozeira, 2 profissionais de serviços gerais e 50 crianças (com idade entre 3 e 5 anos de idade) de uma escola pública de educação básica João Pessoa - PB.	Através da observação do ambiente e coleta de entrevistas entre crianças e profissionais foi possível identificar três categorias temáticas: O significado da violência na escola; Naturalização dos comportamentos violentos e Mediação de conflitos e propostas de enfrentamento da violência na educação infantil. A partir disso, foram apontadas como possíveis intervenções da terapia ocupacional o trabalho de conscientização dos professores sobre a violência na infância; Mediação de conflitos; Desenvolvimento da autonomia infantil e Articulação entre as redes sociais de suporte.
SILVA; SILVA, 2021	Verificar a prevalência de alteração do comportamento pessoal-social e analisar as	Estudo do tipo exploratório, transversal; Com aplicação da escala pessoal-social do teste	60 crianças (22 com idade entre 2 e 4 anos e 38 com idade de 5 a 6 anos), sem diagnóstico,	Identificação de falhas na estimulação ambiental. Tal resultado foi associado à reflexão sobre as oportunidades ofertadas

<sup>1</sup> MSD: Má Formação Congênita do Membro Superior Direito<sup>2</sup> TEA: Transtorno do Espectro Autista.

	associações com variáveis biopsicossociais.	de triagem do desenvolvimento - DEVEN II	matriculadas em uma escola pública em João Pessoa – PB.	para que as crianças vivenciem e desenvolvam habilidades para a interação social e autocuidado.
SANTOS et al, 2020	Acompanhamento de alterações no diagnóstico de desenvolvimento motor e provável transtorno do desenvolvimento da coordenação de crianças pré-escolares.	Estudo quantitativo; Mini-longitudinal; Com aplicação de testes - Movement Assessment Battery for Children – 2 (MABC-2) em dois designs diferentes: um com aplicação em 12 meses e o outro em 24 meses.	228 crianças (idades entre 3 e 5 anos) matriculadas em creches do município.	Tanto o desenvolvimento motor típico quanto a provável presença de Transtorno de Coordenação não apresentaram constância e consistência ao longo do tempo, podendo sofrer alterações associadas à idade, oscilação na aquisição e desempenho das habilidades motoras.
TEIXEIRA et al, 2020	Verificar a relação entre as características do brincar e o desenvolvimento neuropsicomotor.	Estudo descritivo-exploratório, transversal. Com aplicação de protocolo de Observação do Brincar (POB) e Aplicação do teste DENVER II.	23 crianças com idade entre 3 e 4 anos, sem diagnóstico.	O estudo conseguiu identificar crianças com suspeita de atraso no desenvolvimento sendo que as alterações no brincar em grupo, brincadeira proposta com o objeto e não-brincadeira exploração mostraram-se significativas quando associadas à suspeita de atraso.
FERNANDES et al., 2019	Identificar as demandas associadas ao desenvolvimento emocional e à saúde mental infantil e descrever as possibilidades de intervenção de terapia ocupacional nas práticas intersetoriais com foco na promoção e prevenção.	Estudo exploratório, transversal. Com estratégias de resgate de anotações em diários de campo.	3 professores de uma unidade de educação infantil em uma cidade do interior de São Paulo.	O estudo foi realizado em duas etapas, sendo a primeira com objetivo de mapear as demandas e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento infantil e à saúde mental. A segunda etapa consistiu nas intervenções em sala de aula, orientação e instrumentalização de professores e grupo de reflexão para os familiares. Este estudo apresentou a intervenção colaborativa como importante para alcançar os objetivos traçados, uma vez que parte das necessidades e possibilidades reais de cada contexto, efetivando as práticas intersetoriais com a articulação com a escola e a família.

BALEOTTI; ZANAFI, 2017	Descrever descreve os seis estágios propostos para o processo de consultoria colaborativa que norteiam as ações de implementação das tecnologias assistivas.	Relato de Experiência	Professores da rede municipal de ensino de Marília-SP, que tem alunos com deficiência física matriculados em suas salas de ensino regular.	O relato descreve os seis estágios propostos para o processo de consultoria colaborativa que norteiam as ações de implementação das tecnologias assistivas, e que são realizadas por esse projeto de extensão. As etapas apresentadas foram: I- Ganhar entrada e estabelecer objetivos da equipe; II- Identificação do Problema; III- Intervenções/Recomendações; IV- Implementação; V- Avaliação, e VI- Prosseguimento. As autoras avaliam que tal processo tem aproximado e vinculado educadores à equipe do projeto de extensão. As demandas mais recorrentes apresentadas são adaptação de recursos pedagógicos e de adequação de mobiliário e de materiais escolares.
FOLHA; CARVALHO 2017	Analisar as repercussões da formação continuada em professores da educação infantil.	Pesquisa exploratória, transversal. A formação foi composta por quatro encontros visando a inclusão escolar de alunos com transtorno do neurodesenvolvimento, dessa forma, foram discutidos os sintomas e sinais de TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Realizadas atividades práticas e Roda de conversa para compartilhamento das experiências.	8 professoras da educação infantil e 5 auxiliares que trabalhavam no Centro de Educação Infantil na cidade de Ananindeua, em Belém - PA.	Como resultados, as autoras destacam que havia o desconhecimento da temática dos transtornos do neurodesenvolvimento, o que dificulta na atuação dos profissionais junto às crianças e demonstram carência em espaços e ofertas de ações educativas e de formação continuada. Ficou evidente a importância do espaço de escuta e acolhimento das dúvidas, uma vez que as profissionais puderam expor suas fragilidades e construir novos saberes. Reforçaram ainda a importância da presença e intervenção do terapeuta ocupacional no contexto escolar devido a atuação para a formação continuada e professores.



FOLHA; MONTEIRO; 2017	Prevenção e Promoção de saúde da criança com dificuldade de aprendizagem.	Estudo do tipo exploratório; transversal. Observação dos Alunos; Questionário e Consultoria Colaborativa com professores.	5 crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo: 2 crianças (6 anos, sem diagnóstico); 1 criança (5 anos) sem diagnóstico); 1 criança (5 anos) com TDAH <sup>3</sup> e 1 criança (5 anos) com PC <sup>4</sup> e 3 professoras.	Potencialização dos processos educacionais inclusivos, promoção e prevenção em saúde.
JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017	Verificar a situação de vulnerabilidade no território e impactos no cuidado em saúde no âmbito escolar.	Estudo exploratório, transversal. Observação da rotina escolar e o contato com a equipe, família e crianças; Realização de entrevista semi-estruturadas com educadores e com mães.	5 profissionais da creche (educadores, coordenador e diretor) e 5 mães de crianças matriculadas.	Observou-se que as alterações estruturais presentes na região são aliadas à pouca saúde, condições precárias de higiene e colocam o território, creche e moradores em situação de vulnerabilidade. A creche é vista como o lugar que ameniza os riscos para as crianças já que, em relação às famílias, surge a fragilidade das redes de cuidado e a creche surge como lugar de apoio às dificuldades encontradas no cuidado com a criança. As ações intersetoriais são frágeis e a creche não encontra uma rede de apoio na saúde e assistência social no sentido de fortalecer parcerias e ações concretas.
SANTANA et al, 2017	Investigar a prevalência de alteração no desenvolvimento motor e identificar fatores biopsicossociais associados a alterações de desenvolvimento motor fino e grosso de pré-escolares.	Estudo descritivo-exploratório, transversal. Uso da avaliação do desenvolvimento motor fino adaptativo e motor grosso a partir do teste de triagem do desenvolvimento DEVEN II; Aplicação de questionário com as mães, com questões que investigavam condições socioeconômicas e	60 crianças (38 com idade entre 5 e 6 anos e 22 com idade entre 2 e 4 anos), sem diagnóstico.	As famílias estudadas apresentaram condições socioeconômicas favoráveis. A maior parte das crianças da amostra tiveram nascimento a termo. Revelaram-se baixo número de mães com transtorno mental. No entanto, as crianças apresentaram alterações significativas no desenvolvimento motor fino e grosso. Os resultados demonstram a necessidade de explorar as habilidades motoras finas na educação infantil.

<sup>3</sup> TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

<sup>4</sup> PC: Paralisia Cerebral

		demográficas da família, condições biológicas e de saúde das crianças; Aplicação do questionário Self Reporting Questionnaire (SRQ-20) para investigar a saúde mental materna.		
SANTOS; LIBRA, 2016	Identificar na literatura nacional os estudos que tratavam da atuação da terapia ocupacional na educação inclusiva por meio da consultoria colaborativa, identificando dificuldades, estratégias utilizadas e benefícios.	Revisão Bibliográfica, transversal.	A amostra foi composta por 4 estudos.	As autoras destacam a deficiência de capacitação e a falta de recursos materiais como a principal barreira para a educação inclusiva. As estratégias utilizadas são variadas, mas a reunião entre terapeutas ocupacionais e equipe da escola foi relatada em todos os estudos. Em relação aos benefícios, apenas um dos estudos relatou a aplicação de testes antes e pós-intervenção. Dessa forma, a mensuração é um aspecto importante a ser aplicado para identificar os resultados atingidos pela consultoria.
OLIVEIRA et al, 2015	Apresentou como objetivo conhecer a percepção dos professores sobre os facilitadores e as barreiras relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.	Estudo exploratório, transversal. Foram usadas entrevistas abertas - sobre a rotina das professoras e suas concepções sobre a inclusão escolar - e análise de conteúdo.	10 professoras (com crianças com deficiência em sua turma) da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – MG.	Os resultados mostraram que as professoras tinham como conceito de inclusão escolar a inserção da criança especial na escola regular para convivência; sendo necessário um diagnóstico clínico para traçar um plano educacional. Apontaram como insuficiente a quantidade de pessoas na equipe escolar e a falta de formação continuada como uma barreira para a inclusão. Outra barreira identificada foi o ambiente escolar - falta de materiais adaptados e ambiente adequado. Apontaram para a importância da parceria com a família no processo de inclusão.

MOREIRA et al, 2014	Promoção de oficinas de educação sobre atividades de rotina (Alimentação, vestuário, higiene e trocas posturais).	Estudo quase-experimental, transversal; Com aplicação de questionários para verificar conhecimentos prévios, oferta de oficinas de educação temáticas semanais (por 1 mês), prática supervisionada da rotina, questionário depois 6 meses desde a última oficina.	13 adultos (3 professoras, 4 auxiliares de desenvolvimento escolar e 4 auxiliares de serviços gerais).	Mudança de perspectiva de conhecimentos - do senso comum para aspectos específicos do desenvolvimento infantil.
ALMEIDA; MARCELINO, 2013	Descrever o processo terapêutico ocupacional de crianças - de 4 e 5 anos - com dificuldade de aprendizagem atendidas em uma creche.	Estudo documental, longitudinal retrospectivo. Realizado através da análise dos registros das intervenções terapêuticas ocupacionais.	5 crianças com dificuldade de aprendizagem (1 com 6 anos de idade, 2 com 5 anos de idade, 1 com 4 anos de idade e 1 com 3 anos de idade).	As intervenções realizadas visaram o desempenho escolar com a oferta de atividades não pedagógicas e que estimulassem as habilidades para o processo de aprendizagem. A intervenção realizada se desdobrava em atendimento às crianças e orientações junto aos pais e educadores. Foram identificados como facilitadores do processo terapêutico ocupacional o vínculo com as educadoras e apoio da assistente social e como dificultadores: a falta do trabalho em equipe, a dificuldade no acesso aos serviços de saúde, a falta de formação continuada para professores e o contexto socioeconômico das crianças.
DELLA BARBA; MINATEL, 2013	Relatar a experiência de consultoria colaborativa na inclusão escolar de crianças com transtorno do desenvolvimento.	Estudo de caso, transversal; com a realização de entrevistas, partilha de experiências entre os envolvidos - criança, mãe e equipe técnica da escola - e planejamento coletivo de ações.	2 crianças com diagnóstico de TEA (1 com 5 anos de idade e 1 com 3 anos de idade) e suas respectivas mães; 2 professoras, 1 coordenadora e 1 monitora.	Efetivação da inclusão escolar com relação ao acesso e permanência na escola, facilitação do seu aprendizado e conscientização sobre a diversidade, respeito e trabalho em equipe dos envolvidos.

ROCHA; DELIBERATO, 2013	Operacionalizar as etapas da confecção de um recurso de tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral.	Estudo do tipo exploratório; Transversal. Atuação colaborativa entre terapeuta ocupacional e professores nas etapas de identificar as demandas, construir as ideias, escolha de alternativas viáveis e construção do recurso de tecnologia assistiva.	2 crianças com diagnóstico de PC (1 com 3 anos de idade e 1 com 6 anos de idade) e suas professoras.	Para a prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva são necessárias as sistematizações das tarefas, envolvendo aluno, professor e terapeuta ocupacional nesse processo.
----------------------------	--	---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir dos estudos encontrados foi possível avistar um panorama da atuação do terapeuta ocupacional na educação infantil brasileira com multiplicidade de ações, intervenções e objetivos com as crianças (típicas e atípicas), familiares, professores e demais profissionais da educação.

As ocupações (comunicação, autocuidado, brincar) em contextos escolares, aparecem como objeto de interesse dos terapeutas ocupacionais, uma vez que a observação e a proposição de critérios de avaliação podem auxiliar na identificação de facilitadores e barreiras para a participação nas mesmas ou até mesmo auxiliar na identificação de transtornos e atrasos.

As avaliações utilizadas por terapeutas ocupacionais para a identificação de demandas (das crianças, das famílias, de professores e demais profissionais) nesse contexto passam pela observação do espaço, das relações, das ocupações e das rotinas associadas ao registro nos diários de campo. Além do uso de instrumentos padronizados (como o DENVER II e o MABC 2), foram criados formulários, questionários e entrevistas para avaliar situações específicas e subjetivas.

Para além da identificação de atrasos associados ao desenvolvimento psicomotor, também foram demonstradas ações de avaliação e rastreio de demandas associadas à saúde mental e desenvolvimento emocional.

As intervenções nesse campo não ficam restritas apenas às crianças, envolvem também as famílias, professores, outros profissionais presentes no ambiente escolar (monitores, coordenadores, etc.) e o próprio ambiente físico da escola e demonstram foco na prevenção e promoção da saúde e do desenvolvimento infantil e o favorecimento da participação nas ocupações típicas da infância, tanto de crianças típicas, quanto atípicas; sendo TEA, TDAH, PC, TDC e Dificuldade de Aprendizagem como os principais diagnósticos citados.

Ainda sobre as intervenções realizadas com a participação das crianças, foram citadas a criação de recursos de tecnologia assistiva e a realização de atividades não pedagógicas.

Já em relação às famílias, professores e demais profissionais, foram citadas as oficinas e consultorias colaborativas, com objetivos de conscientização, capacitação e criação de recursos.

O trabalho com foco na inclusão também aparece como demanda, apontando para a parceria com a família como processo essencial. Além disso, aparece como queixa a falta de capacitação e de recursos para o processo de inclusão.

Por fim, o trabalho da terapia ocupacional no contexto da educação infantil perpassa os muros da escola, se aprofunda nos territórios para identificar e reconhecer fragilidades e potencialidades, apontando para a escola como ambiente e fator protetivo. Amplia sua intervenção para além da saúde, compreendendo que a violência é tema importante e que, além

do rompimento de direitos básicos, impacta no desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o terapeuta ocupacional pode atuar na identificação de casos, mediação de conflitos e conscientização dos professores e demais profissionais.

O profissional de terapia ocupacional adentra ao contexto escolar através da educação especial, com ações voltadas para a inclusão de crianças com deficiência (Pereira, Borba, Lopes, 2021; Lopes, Silva, 2007; Rocha, 2007; Silva, Lourenço, 2016). Ainda hoje as demandas por atuação no campo da educação para a inclusão são predominantes, no entanto, a circulação desse profissional está para além das salas especiais e/ou salas de recursos. Nos estudos encontrados, a partir dos recortes e de nossos objetivos, foi possível observar a atuação da terapia ocupacional, com foco na infância, a partir de diferentes demandas.

A seguir, serão apresentadas no Quadro 4, os estudos que compuseram a amostra de atuação do terapeuta ocupacional na escola (n=10), com o objetivo de resgatar e reunir estratégias de intervenção desse profissional frente às demandas encontradas, a fim de produzir conteúdos para o material didático com sugestões de atividades, adaptações, recursos e a discussão de temáticas emergentes que podem ser utilizados como apoio em sala de aula.

As temáticas que envolveram as intervenções e estudos realizados em ambiente escolar (ensino fundamental, intervenção nos espaços físicos e com professores) apresentaram semelhanças com as demandas apresentadas na educação infantil, sendo essas: Avaliação de espaços físicos, educação inclusiva, formação continuada de professores, processamento sensorial, tecnologia assistiva e violência. Além disso, um dos estudos traz uma revisão de literatura sobre a atuação do terapeuta ocupacional na escola no Brasil. No quadro a seguir, serão apresentados os estudos de forma resumida.

**Quadro 4 - Terapia Ocupacional em Contextos Escolares**

<b>Avaliação dos Espaços Físicos</b>				
<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
ALMEIDA et al., 2015	Verificar a acessibilidade física em escolas públicas em uma cidade do estado de Minas Gerais.	Estudo descritivo, transversal. A avaliação dos espaços foi realizada a partir de 43 itens importantes a serem avaliados estabelecidos pela ABNT-9050 <sup>5</sup> .	14 escolas da rede estadual de ensino fundamental e médio em um município de Minas Gerais.	O estudo constatou que nenhuma das escolas estava preparada fisicamente para receber alunos com necessidades especiais em relação ao espaço físico. Os itens do setor “Acesso, mobiliário e circulação” apresentaram 81,4% de inadequação. Nenhum banheiro estava adequado em todas as normas de acessibilidade, sendo 94,6% dos itens inadequados.
MEDICE et al., 2015	Avaliar os espaços físicos de escolas a fim de identificar e descrever barreiras arquitetônicas	Pesquisa transversal, descritiva. Coleta de dados com protocolo padronizado proposto por Foti.	14 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de médio porte da região oeste do Estado de São Paulo.	Após a coleta de dados, foi realizada comparação com os critérios estabelecidos pela ABNT-9050. Foi identificado que 100% das escolas não apresentavam piso tátil antiderrapante; os acessos rampas e escadas não apresentavam guias e balizamentos e tinham corrimãos inadequados; os banheiros não eram adaptados e não haviam adaptações nos materiais externos (bebedouros, balcão de atendimento e biblioteca adaptada).
<b>Educação Inclusiva</b>				
<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
FONSECA et al., 2018	Identificar as ações de inclusão promovidas por terapeutas ocupacionais no estado do Paraná.	Estudo utilizou o método Survey, corte transversal. realizados questionários online.	18 terapeutas ocupacionais que atuam em educação inclusiva no estado do Paraná.	Metade dos participantes atendem em escolas regulares, sendo que a outra metade entra em contato com as demandas de inclusão a partir dos atendimentos clínicos. De acordo com os resultados, os terapeutas ocupacionais contribuem

<sup>5</sup> ABNT - 9050: Associação Brasileira de Normas Técnicas que trata da acessibilidade nos ambientes a partir dos pilares da autonomia, segurança e conforto.

				de forma significativa nesse contexto através do desenvolvimento de avaliação, planejamento e desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão. Outra contribuição importante são as orientações realizadas para a escola. Além disso, destacam a participação e a colaboração da família e de outros profissionais como pontos efetivos e a falta de preparo dos professores e da escola como entraves para a inclusão.
CARDOSO; MATSUKURA, 2012	Identificar e caracterizar as ações desenvolvidas pela Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.	Pesquisa exploratória, transversal Dados foram coletados através de questionários online.	127 terapeutas ocupacionais do Estado de São Paulo que atuavam no processo de inclusão escolar.	Os profissionais entraram em contato com a temática da inclusão a partir do atendimento clínico e na escola regular. Destacaram como atuação nesse cenário: Orientação familiar, Orientação aos Professores, Orientações para a Escola, Orientações sobre uso de Tecnologia Assistiva, Treino de AVDs e AIVDs e Atendimento Clínico voltado para atividades que facilitem a inclusão escolar.
<b>Formação Continuada de Professores</b>				
<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
GONTIJO; MARQUES ALVES, 2012	Descrever e analisar a experiência de um curso de formação continuada, voltada para professores do ensino fundamental, sobre o uso de jogos pedagógicos com crianças em situação de vulnerabilidade social.	Estudo de caso, transversal. O curso teve 7 encontros e abordavam os conceitos de vulnerabilidade social, o papel do educador nesse contexto, direitos da criança e confecção de jogos pedagógicos.	14 professores do ensino fundamental de escolas municipais de uma cidade no interior de Minas Gerais.	Como resultados, foram destacadas as metodologias participativas como um instrumento efetivo para o desenvolvimento do curso e formação dos professores. Além disso, evidenciou a potencialidade das ações intersetoriais desenvolvidas pela terapia ocupacional para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social.
<b>Processamento Sensorial</b>				



Autoria/Ano	Objetivos	Estratégias	Amostra	Principais Resultados
MONTEIRO et al., 2020	Identificar a percepção dos professores em relação ao processamento sensorial dos estudantes com diagnóstico de TEA.	Estudo do tipo exploratório, transversal. Para coleta de dados foi utilizada parte da avaliação de Perfil Sensorial 2, a de Acompanhamento Escolar, sendo preenchidas pelas professoras a partir de suas percepções.	19 professores de educação infantil e ensino fundamental de escolas públicas de um município no interior do estado de São Paulo; 68 crianças (com idade entre 3 anos de idade e 14 anos e 11 meses de idade) com diagnóstico de TEA.	Apesar dos professores identificarem as dificuldades em relação ao processamento sensorial, apresentaram dificuldade para promover a participação dos alunos. Os resultados permitiram a identificação de três domínios (compreensão, análise e intervenção nos ambientes físicos e sociais e implementação de recursos e estratégias) que justificam e direcionam o trabalho entre terapeutas ocupacionais e profissionais da educação de forma colaborativa.
<b>Tecnologia Assistiva</b>				
Autoria/Ano	Objetivos	Estratégias	Amostra	Principais Resultados
MANZINI et al., 2021	Descrever os procedimentos de intervenção colaborativa em terapia ocupacional com uso de comunicação alternativa.	Pesquisa do tipo aplicada, transversal. Descreve os procedimentos de intervenção propostos pelo programa Comunica_PC (composto por 5 fases).	1 criança (12 anos de idade) com paralisia cerebral, mãe da criança, aluna da graduação em terapia ocupacional e professora da criança.	Foi possível verificar que a intervenção colaborativa foi uma estratégia eficaz para a capacitação dos interlocutores para o desempenho da comunicação da criança. Outro aspecto importante apontado, é que os profissionais da educação e a aluna de terapia ocupacional não conheciam os recursos de comunicação alternativa e suplementar, destacando a importância do conhecimento e da capacitação dos profissionais para utilizar tais recursos no dia a dia.
SOUZA; JURDI; SILVA, 2015	Compreender o uso da tecnologia assistiva, por terapeutas ocupacionais brasileiros, no contexto educacional.	Revisão bibliográfica, transversal	A amostra foi composta por 11 estudos relacionados à tecnologia assistiva, à terapia ocupacional, ao contexto educacional e à inclusão escolar.	Os estudos encontrados refletem, em sua maioria, resultados de pesquisas qualitativas, onde a população alvo foram alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores. O estudo mostra que as ações de terapeutas ocupacionais modificam a realidade - por vezes excludente - sendo um dos profissionais com

				formação e conhecimento para agregar a tecnologia assistiva como recurso de inclusão escolar para o aluno com deficiência.
<b>Violência na Escola</b>				
<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
NASCIMENTO; FERREIRA; TEIXEIRA, 2021	Problematizar o olhar unificado para as infâncias em uma escola na região periférica no município do Rio de Janeiro.	Estudo exploratório, transversal. Adotou-se a observação direta e as anotações em diário de campo como estratégias.	Crianças com idade entre 4 anos de idade e 14 anos de idade de uma escola pública, moradoras em um complexo de favelas no município do Rio de Janeiro - RJ.	De acordo com as autoras, o olhar eurocêntrico (branco, burguês e higienista) impactam as intervenções da terapia ocupacional, dessa forma, o estudo pode contribuir para caracterizar a realidade dos contextos de escassez de recursos, que diversas vezes são vivenciadas pelas crianças. O estudo demonstrou que as crianças participantes vivenciam e se responsabilizam por atividades típicas de adultos (cuidado da casa e de outras crianças menores). Além disso, foi percebido a normalização da violência e negação de direitos em seus modos de vida. A escola se apresentou como um dos poucos - se não o único - espaço de atividades lúdicas, expressão do sofrimento e apresentação de outros modos de convivência com outras crianças sem o atravessamento do papel de cuidador.
<b>Revisão Bibliográfica</b>				
<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021	Investigar as proposições de terapeutas ocupacionais <i>na e para</i> a escola no Brasil.	Estudo do tipo exploratório, transversal. Através de revisão bibliográfica e entrevistas, as autoras apresentaram e discutiram as práticas	Foram analisados 36 artigos para a revisão e 6 terapeutas ocupacionais <i>experts</i> na área foram entrevistadas.	As autoras destacam a atuação majoritária da terapia ocupacional, nesse campo, voltadas a deficiências e a inclusão, no entanto, destacam que é possível observar que há um crescimento em relação a atuação com outros públicos

		do terapeuta ocupacional no campo da educação.		(crianças em geral, jovens em situação de vulnerabilidade, por exemplo). Além disso, a confecção de recursos de tecnologia assistiva e a consultoria colaborativa também aparecem como recursos e práticas no âmbito escolar. Apontam ainda para o papel fundamental da educação infantil (através das creches) e da necessidade da inserção do terapeuta ocupacional nesse cenário.
--	--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os estudos selecionados nessa categoria reforçam os achados da categoria anterior (Terapia Ocupacional e Educação Infantil) apontando para intervenções direcionadas não apenas às crianças e sim ampliadas às famílias e profissionais da educação; E que o público com diagnósticos TEA, TDAH e PC são os mais presentes nas publicações.

A terapia ocupacional apresenta uma multiplicidade de atuações, com contextos e públicos variados, pois trata a partir do fazer humano, das suas ocupações. Assim também é no contexto escolar, local onde a alfabetização é ator central, no entanto, para que essa ocorra, é necessária acessibilidade, participação e pertencimento. A inclusão escolar aparece novamente dentre os estudos apresentados acima e engloba diversas ações com a criança, família e equipe escolar. Dessa forma, a atuação do terapeuta ocupacional com foco na inclusão deve ser pensada de forma ética e política, garantindo o respeito às individualidades, a superação das dificuldades e ampliando a sua participação (SILVA, 2012).

As demandas de inclusão podem ser observadas por profissionais que estão atuando nas escolas ou na prática clínica, visto que a educação é uma das ocupações centrais na infância. Dentre essas intervenções foram citadas as avaliações (de habilidades e de desempenho); Avaliação dos espaços físicos (rampas de acesso, corrimão, piso tátil, mobiliários, banheiros, bebedouros e salas acessíveis, de acordo com as normas técnicas); Prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva (apontada como recurso essencial para a inclusão); Treino de Atividades de Vida Diária (AVDs); Orientações e capacitações voltadas para a família e para a equipe escolar. Novamente a falta de capacitação de professores aparece como um entrave para a inclusão.

Também foi apontado que o terapeuta ocupacional no ambiente escolar deve estar atento ao desenvolvimento infantil e ocupacional, e que, assim como observar os componentes neuropsicomotores (comportamento motor, as interações sociais, habilidades de comunicação e mobilidade) é importante observar os componentes sensoriais, pois esses podem impactar diretamente na participação e desempenho ocupacional. Assim, sensibilizar o olhar de professores e demais profissionais desse contexto sobre o processamento sensorial e como incluir as crianças com essas dificuldades, se configura como intervenção da terapia ocupacional.

A intervenção através das consultorias colaborativas e construções coletivas também foram novamente apontadas como estratégias de intervenção da terapia ocupacional, sendo motivadas pelas temáticas da inclusão, tecnologia assistiva e violência. As temáticas que

envolvem tais processos formativos podem ser variadas e múltiplas, pois advêm dos cotidianos e das dificuldades encontradas nas rotinas escolares.

Por fim, a violência e a vulnerabilidade se apresentaram como temática de interesse de estudo e intervenção por terapeutas ocupacionais que atuam no contexto escolar, uma vez que muitas crianças que trazem em sua trajetória essas vivências, são privadas do direito de brincar (ocupação tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem) e ainda assumem ocupações que não típicas na infância (como o cuidado de outras crianças, realização de todas as tarefas domésticas), impactando de forma negativa na participação e desempenho ocupacional. Mais uma vez, a escola aparece como local privilegiado para a proteção de direitos, expressão das infâncias e apresentação de outros modelos de relação e convivência. Assim, terapeutas ocupacionais, professores e demais profissionais que atuam no contexto escolar devem estar atentos às situações de violência em suas práticas.

Fica explícito que a parceria entre terapeuta ocupacional, família e profissionais da educação são essenciais para a resolução das demandas apresentadas no contexto escolar, independente da faixa etária. Além disso, a articulação intersetorial é uma importante ferramenta para a garantia de direitos da criança e para o enfrentamento das vulnerabilidades.

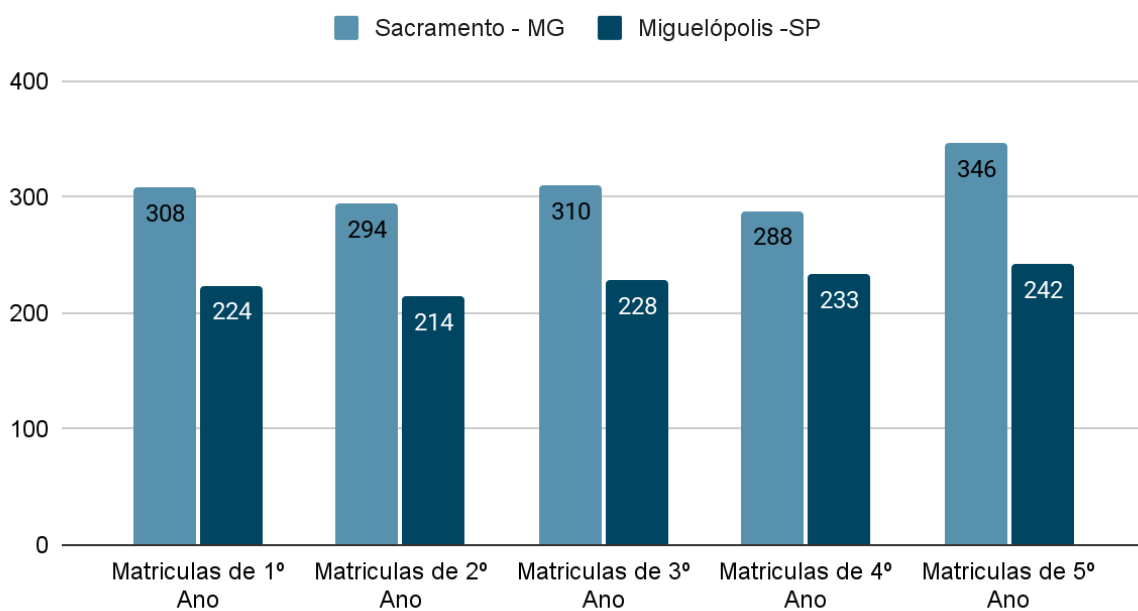
#### **4.2. Entrevistas: Conhecendo as Demandas dos Professores.**

Este estudo também apresentou como objetivo compreender e descrever as demandas dos professores que compuseram tal amostra. Julgamos importante contextualizar que são cidades de pequeno porte, de Estados diferentes, no entanto, apresentam culturas semelhantes (com forte vínculo rural, nos ramos de usinas sucroalcooleiras), sendo: Miguelópolis - SP, possui população estimada de 22.480 habitantes e Sacramento - MG, possui população estimada de 26.558 habitantes (IBGE, 2021). Ambas as cidades também são marcadas pela imigração, recebendo pessoas de outros estados do Brasil (principalmente do Nordeste) em busca de trabalho e melhores condições de vida.

De acordo com Censo Escolar do ano de 2021 produzido pelo Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022), o número de crianças matriculadas, quantidade de professores e de escolas apresentam algumas diferenças interessantes. Seguem abaixo os gráficos comparativos.

**Gráfico 1 - Quantidade de Matriculados por Município.**

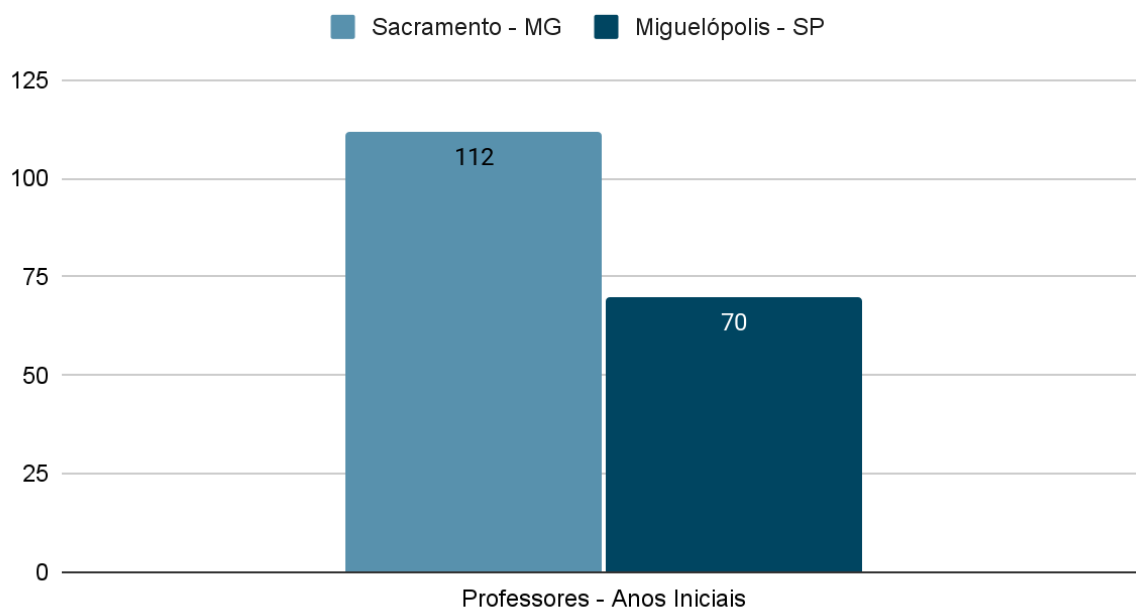
### Comparativo Entre Número de Matrículas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Gráfico 2 - Quantidade de Professoras por Município**

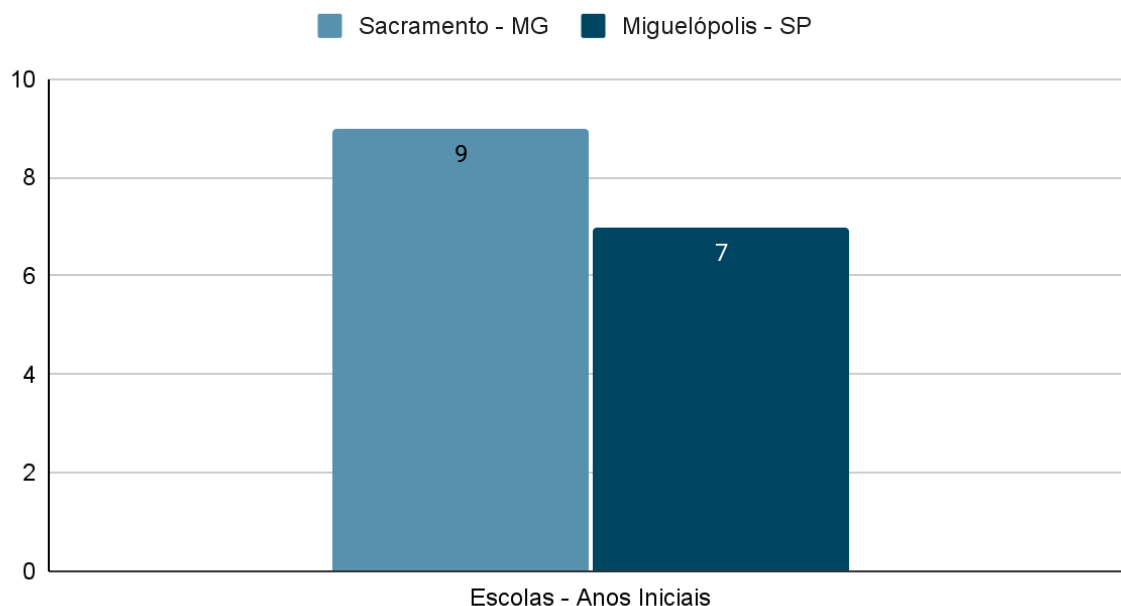
### Comparativo Entre Professores Contratados



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Gráfico 3 - Quantidade de Escolas por Município.**

### Comparativo Entre Quantidade de Escolas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após a representação do cenário ao qual nossa pesquisa foi desenvolvida, serão apresentados os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas, que gerou as categorias temáticas: 5.2.1. Perfil Profissional e Rotina de Trabalho, 5.2.2. Conhecimentos sobre Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem (Teórico e Prática) e 5.2.3. Material Didático.

#### **4.2.1. Perfil Profissional, Rotina e Equipe de Trabalho**

##### ***Perfil Profissional***

Tivemos 4 profissionais entrevistadas para o estudo, sendo todas mulheres. A idade mínima entre as participantes foi de 45 anos e a máxima de 53; todas residem nas mesmas cidades em que trabalham. Todas possuem formação em faculdades particulares e possuem pós-graduação nas áreas de Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva. Possuem longa experiência em salas de aula, sendo a menor delas há 8 anos atuando como professora e a mais experiente com 24 anos de exercício da profissão.

Todas as coletas foram realizadas em período pós-pandemia, com atividades presenciais, já em retorno no ambiente físico das escolas.

### ***Rotinas de Trabalho***

Em relação às rotinas de trabalho, todas relataram as atividades de preparação de aulas, avaliações, materiais de ensino e atividades coletivas, como as reuniões de equipe. Assim, para compreender sobre as formas de avaliação utilizadas em sala de aula, as professoras foram questionadas sobre quais métodos eram utilizados.

Em todos os anos escolares o processo de avaliação é presente e constante. De acordo com Caldeira (2000), a avaliação escolar é:

“um meio, e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica” (CALDEIRA, 2000. p.122)

A literatura aponta que apesar dos avanços nas práticas pedagógicas baseados em estudos do desenvolvimento infantil e da proposição de avaliações mais humanizadas, ainda se encontram fortes resistências à inovação das propostas (SILVA, PINTO, BRISKIEVICZ, 2021). No entanto, as entrevistadas apontaram adaptações e diferentes momentos/formatos de avaliações. Nenhuma das professoras citou uma avaliação padronizada, pois, apesar daquelas que são sugeridas pelo plano de educação (estado ou município), as participantes relataram adaptação, uso de atividades e até mesmo a criação de uma avaliação própria.

*“A gente já tem assim mais ou menos uma ideia... Antigamente a gente pegava o do governo. Agora a gente está fazendo já as nossas próprias(...)Nós estamos produzindo... o primeiro ano de alfabetização, a gente tá produzindo juntos(...)Aí, nessa avaliação, a gente vai colocando tudo que a gente trabalhou nesse bimestre, oferta atividades com mais um pouquinho de dificuldade para ver se ela já tá conseguindo desenvolver alguém” (P1)*

*“Olha, geralmente a gente faz uma avaliação diagnóstica geral com a classe. Às vezes essa avaliação é fornecida até pelo próprio departamento e a gente tem que aplicar como aluno (...) Eu gosto depois de fazer uma avaliação oral e informal, entre eu e a criança; Gosto de sentar com ela, conversar, fazer perguntas como se eu tivesse brincando com ela, para ela não perceber que está sendo investigada. Porque a criança, pode não parecer, mas elas percebem. Eles percebem claramente quando você tá investigando” (P3)*

*“Eu observei no começo que ele conhecia algumas letras do alfabeto. Como que eu descobri? Eu dei um alfabeto móvel pra ele, pedi pra que ele montasse o nome. Ele montou, porque já estava decorado o nome. Aí depois eu fui trocando as peças de lugar e fui perguntando. Vamos ver que letrinha forma o seu nome.*



*Então eu percebi que algumas letras do nome ele conhecia e outras não. Eu voltei várias vezes e percebi que não” (P3)*

As participantes foram unânimes quanto a utilização da observação como estratégia de avaliação, apresentando aspectos importantes a serem observados.

*“A criança, ela vai mudando, a gente fala: Olha, tem alguma coisa errada...O que será? Então, através dessas anotações que a gente faz a gente vai prestando atenção. Olha, aconteceu isso tal dia...ele não era assim... (P1)*

*“Eu preciso fazer um relatório das minhas observações, das dificuldades de aprendizagem que eu percebi de cada um” (P2)*

*“Bom... quando a gente pega o aluno, nos primeiros dias, a gente faz algumas dinâmicas, eu gosto sempre na primeira semana ser uma semana de dinâmica, todos os dias eu faço uma dinâmica de entrosamento da turma. E eu já começo a observar ali, aquele aluno que não quer participar, aquele aluno que às vezes tem dificuldade em se relacionar com os outros(...) Essa aqui é a cadeirinha, então... (mostra a cadeirinha ao lado da sua mesa) é para que todos passem por aqui (...) E ali eu vou observando quem tá conseguindo, quem está naquele nível, quem não está. Uma semana depois, você já percebeu: fulano não sabe ler, não sabe escrever, tem dificuldade de pegar no lápis. Alguma coisa tá errada, porque nessa idade deveria ser assim, porque a gente já tem uma média como o aluno deveria estar, como ele está no quarto ano” (P3)*

*“Eu uso mais a observação, a interação com a criança (...) É, é a observação, ao ministrar o conteúdo, você olha como tá resolvendo aquele conteúdo que você propôs, as atividades daquele conteúdo, você observa (...) o importante é ver como que ela resolve quando você propõe uma atividade. Através dessa proposta, é... o que é esperado dela dessa proposta, você vê se a criança atinge ou não o que é esperado” (P4)*

As professoras demonstraram o uso de diferentes estratégias de avaliação, como o uso/aplicação de atividades com tarefas progressivas - referente a conteúdos dos anos anteriores para verificar a aquisição das habilidades; Avaliação oral - através da conversa informal, individual ou coletiva; Utilização de brincadeiras; Uso de recursos pedagógicos manipuláveis - como o alfabeto móvel.

Através da observação, as professoras demonstram sua *expertise* de anos de experiência em sala de aula. Apontam que é possível identificar, através dessa prática, aspectos importantes do desenvolvimento (habilidades de coordenação motora, preensão e manipulação do lápis); Alterações no comportamento basal; Modo como se relaciona com as outras crianças; Habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas (se essas estão adequadas ou não à idade). Destacam ainda que é importante observar quem são as crianças que, mesmo com maior atenção pedagógica, não tem conseguido se desenvolver/acompanhar o nível de aprendizado do restante

da turma.

Em relação às reuniões e atividades coletivas, é importante destacar que as HTPCs<sup>6</sup> foram criadas com objetivo de criar um espaço organizado e democrático para a formação continuada e planejamento coletivo das ações educacionais, sendo organizada pelo coordenador, que deve estar atento às demandas coletivas e cotidianas (RIBEIRO, SILVA, CARVALHO, 2020).

*“Então, olha, a gente planeja a aula, faz o planejamento da aula. A gente precisa adaptar esse planejamento. Nem tudo sai como a gente pensa. E a gente replaneja de novo... nós temos reuniões semanais para discutir o desenvolvimento, ou algumas coisas, alguns projetos que a gente tem” (P1).*

*“...uma vez na semana a gente tem HTPC(...) e durante a semana também, tem 4 ATPIs<sup>7</sup>... essas reuniões são um horário que a gente tem pra trabalhar, ver uma coisa mais assim, da sala, montar aula, corrigir caderno, etc e tal” (P4)*

As participantes P3 e P4 relataram ainda que possuem reuniões voltadas para atividades de formação continuada.

*“Às vezes, nós temos alguma formação. Já tivemos mais no passado, agora por exemplo, nessas últimas HTPCs a gente fez sobre adaptação de atividades, porque é a área específica para os alunos com necessidades especiais. Só participaram os professores que tinham alunos com necessidades especiais. Mas nós ainda não chegamos no final dessa formação.” (P3)*

Duas participantes citaram o processo de formação continuada, porém este foi direcionado apenas a alguns professores, o que acreditamos ser uma conduta equivocada, visto que a adaptação de atividades para alunos com necessidades especiais é temática importante para todos os profissionais. Ao observar as falas das professoras P1 e P4 sobre o HTPC é possível notar que as atividades desenvolvidas também não apresentam as características coletivas e/ou coordenadas a partir de temas escolhidos pelo grupo, reforçando o que Mendes (2008) aponta, que os objetivos do HTPC foram perdidos e atualmente é considerado apenas como uma burocracia.

### ***Equipe de Trabalho***

As participantes foram questionadas sobre a equipe e condições de trabalho nas escolas, com o objetivo de compreender quem são as redes de apoio das professoras caso encontrem alunos com dificuldades de aprendizagem. Sobre as salas de apoio, professores de apoio e equipe multiprofissional, as participantes P1 e P2 relataram ter todos os recursos citados. Já as

---

<sup>6</sup> HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

<sup>7</sup> ATPI - Aula de Trabalho Pedagógico Individual

participantes P3 e P4, apesar de atuarem na mesma instituição, tiveram respostas divergentes - P4 afirmou que a escola não tem apoio/suporte de psicopedagogo - apontando ainda para o fato de que os professores de apoio não têm formação em na área.

*“Ela vai uma vez na semana. Nós temos uma psicóloga, eu tenho até dois alunos que fazem atendimento com a psicóloga” (P1)*

*“Ela tem uma sala de recurso, que essa psicopedagoga também, que faz pouco tempo que ela começou, iniciou agora. E ela retira esses alunos, uma vez por semana, porque ela tem uma grande demanda, não é só da minha turma, toda turma tem uma demanda...” (P2)*

*Tem a psicopedagoga, que faz os atendimentos uma vez na semana, para cada criança que tem o seu problema, e as crianças que têm laudo, diagnóstico, elas têm essas cuidadoras que a gente chama de PA, professora auxiliar<sup>8</sup>. Na verdade, elas não são professoras, cada uma está em uma área aqui” (P3)*

Apesar de apresentarem a psicóloga e a psicopedagoga como profissionais que compõem a rede de apoio, em nenhum momento foi citada a discussão de casos com essas profissionais e/ou a parceria e colaboração em momentos coletivos. Assim, as práticas multiprofissionais aparecem de forma isolada, sem a promoção de atividades no contexto de ensino, ou seja, sem uma continuidade nas salas de aula.

Tal situação descaracteriza a educação inclusiva, que traz como base filosófica a colaboração entre a família e os profissionais da escola e de outras áreas do conhecimento (MENDES, 2006), assim, a retirada das crianças para atendimento individualizado, sem a prestação de apoio nos contextos reais (sala de aula, intervalos, etc) reforçam o movimento de integração. O atendimento individual pode e deve ser realizado de acordo com as demandas apresentadas em cada caso, no entanto, para que essa intervenção seja efetiva e inclusiva, é necessário estendê-la às salas de aula e ao professor, através da participação/preparação de atividades/avaliações com diferentes abordagens pedagógicas, e também às famílias, através de orientações sobre manejo das dificuldades para as tarefas realizadas em casa.

#### **4.2.2. Conhecimentos sobre Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem (Teoria e Prática)**

---

<sup>8</sup> A participante aqui se refere ao profissional de apoio escolar, que exerce atividades voltadas para a alimentação, higiene e locomoção da criança no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Um dos aspectos importantes ao pensar/planejar a construção de um material educativo voltado para os professores foi valorizar os saberes/estratégias já estabelecidas em suas rotinas. Assim, através das entrevistas foi possível compreender qual a “*bagagem*” (teórica e prática) de cada profissional sobre a temática de interesse. Dessa forma, a categoria de análise que se apresenta a seguir é composta pelas definições sobre o tema, avaliações e intervenções realizadas com crianças que apresentam demandas de aprendizagem, bem como as propostas pedagógicas utilizadas com esse público e a reflexão sobre os desafios e as potências em atuar com essas demandas, pois, somente assim poderemos criar um material sensível e dirigido às necessidades reais.

### ***Definições***

As definições de Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem/Dificuldade de aprendizagem utilizada por nós neste estudo, seguem as proposições do DSM-V no qual os sintomas descritos são persistentes e podem ser observados por pelo menos meses, configurando-se em dificuldades significativas e persistentes do aprendizado (DSM V, 2014; WHO, 2019). A definição é o principal ponto de partida para a identificação e discussão de casos, assim, as participantes foram questionadas sobre o que sabem/conhecem sobre o tema “Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem/Dificuldade de Aprendizagem”. As mesmas trouxeram definições que abordavam aspectos físicos e relação familiar.

*“Como eu explicaria essa parte do transtorno do desenvolvimento? Eu acho que seria... primeiro, eu acho que se vê muito pela estrutura familiar. Eu acho que parte dali. A criança não tem uma rotina, eu acho que essa rotina, ela não tem essa rotina, vai surgindo esses... falha no desenvolvimento da aprendizagem” (P2)*

*“Olha, eu vejo que ela pode ser de duas maneiras: ela pode ser algo já físico, fisiológico ou também, é... como eu vou dizer? Para uma situação de falta de ajuda, de apoio familiar, entendeu? Vamos dizer assim, a ausência da família nessa participação da aprendizagem da criança, do dia-a-dia escolar da criança. Então às vezes, acontece, é menos, mas acontece dela não ter facilidade de aprendizagem porque, é, o pai, ou os pais responsáveis não apoiam, não vê isso como algo de valor, entendeu? Eles estão ausentes, então a criança fica só por ela mesma, é complicado, nessa fase” (P4)*

*“Então, e tem a parte fisiológica, muitas vezes são crianças que foram geradas na droga, isso eu aprendi quando eu fiz a pós em Educação Inclusiva (...) não sei se vc deve ter conhecimento disso, que na formação do feto já é passado essa situação. Então a criança, ela tem essa questão, que ela já vem, na própria formação dela, lá no início da gestação, já tem essa questão, então ela vai ter esse déficit, ela vai ficar aquém das outras crianças, por uma formação neurológica. Ela já não vai ter essa capacidade de entender, de aprendizagem como as outras, que não tiveram essa situação das drogas, sejam elas pesadas*

*ou o álcool, mesmo o álcool lá, a gente viu que influencia. Então tem as duas partes, que eu entendo assim” (P4)*

As participantes não apresentaram definições claras e objetivas sobre o que caracteriza as dificuldades de aprendizagem ou o transtorno do desenvolvimento da aprendizagem, mas apontaram as manifestações de sintomas/situações que sugerem tal diagnóstico. Demonstram a compreensão de que existem fatores internos (inerentes à própria criança) e externos que podem gerar tais dificuldades, resgatando os acontecimentos desde a gestação. Além disso, sinalizaram que o ambiente familiar tem grande impacto na aprendizagem, uma vez que é nesse local onde há a estruturação de rotina, apoio e incentivo da criança.

### ***Identificação de Demandas***

O tema "observação" foi novamente citado entre todas as participantes. As mesmas relatam que essa observação acontece de forma constante e em diferentes momentos e ambientes no contexto escolar (rotina escolar, seja no recreio ou nas atividades em sala de aula), sendo uma das formas de identificar alterações de comportamento e/ou atrasos no desenvolvimento.

*“Tem a hora do café da manhã, a gente espera eles comerem(...) ela come 3, 4 pães e bebe leite; Você espera aquele tempão a criança comer, é claro que você deixa ela comer. Quando dá nove e meia ela come 3, 4, 5 vezes a comida, o que que você já vê: Em casa não tem o que tem na escola. Aí vem com a roupinha que não é adequada à estação, vem com material faltando. Tudo isso eu acho que atrapalha” (P1)*

*“Eu começo observando ali, já naquela primeira semana, que é semana que eu chamo semana light. Que a gente vai brincar mais, conversar mais, antes de entrar realmente no conteúdo. Eu começo observando ali” (P3)*

*“Você percebe que as crianças não conseguem amarrar o sapato. Hoje, o sapato delas são todos de velcro. Não desabotoa a camisa, não desabotoa a calça: “Tia, abotoa pra mim.” São dificuldades que elas têm. É culpa delas? Não. É culpa de quem?” (P2)*

A conversa com a criança aparece como recurso utilizado por uma das participantes. A mesma destaca que é importante perguntar sobre atividades do dia a dia e interesses.

*“Eu começo primeiro perguntando o nome, nome completo, porque no começo eu não sei o nome completo. Eu já perguntei pra um, pra outro, dentro da sala, pra ele ver que eu estou fazendo com ele o que eu fiz com outros. Não se sentir diferenciado (...) Então começo, perguntando nome completo, eu pergunto pra ele se ele gostava da professora do ano passado. Se ele tá com os mesmos coleguinhas: você não estudou junto com esses coleguinhas? São os mesmos? (...) Começo a perguntar o que você mais gosta? Você gosta mais e português, de matemática...?(...) Eu começo sempre com uma conversa bem informal, do*

*cotidiano. Você joga futebol? Se for menino, você gosta de jogar futebol? Onde você joga?” (P3)*

A avaliação também apareceu como estratégias utilizadas, sendo estas elaboradas pelas próprias professoras e/ou as padronizadas do ministério da educação.

*“A gente faz uma avaliação diagnóstica, de conteúdo; A gente vê, a gente faz ditado, a gente toma leitura... pertinente ao conteúdo daquele ano pra ver realmente se a criança está naquele nível. Você percebe, no quinto ano, um exemplo de conteúdo dentro da matemática: a criança já deveria dominar numerais, ela já deveria dominar milhar, pelo menos a unidade de milhar. Se não ela domina isso, é porque ela já tá aquém, ela está com uma defasagem, ela está com uma questão ali que não conseguiu chegar naquele ponto” (P4)*

*“É algo que já vem, vamos dizer assim, padronizado. Por exemplo, agora a gente tem a BNCC<sup>9</sup>, a BNCC prevê as habilidades, as competências para cada ano. Então, você tem isso como referência. Mas a grosso modo, a gente já sabe, porque a gente já está aqui, sabe o que a criança precisa” (P4)*

A avaliação da habilidade da leitura apareceu como estratégia norteadora em algumas das falas das participantes.

*“Então a gente já percebe, na hora da leitura, eu percebo por exemplo, porque eu mostro os números, e também eu fico atenta em como ela lê, até a dicção, eu percebo se ela tem a língua presa, a gente fala a língua presa, que ela troca R com L, então você vai percebendo as coisas, você pode encaminhar para a fonoaudióloga” (P4)*

*“A leitura... a criança já tem que chegar no quinto ano assim, autônoma, independente na leitura dela. Ter uma considerável autonomia para interpretar o texto” (P4)*

*“Geralmente, depois que eu observei, que eu já tentei fazer ele ler alguma coisa, um texto simples, com sílaba simples, eu começo pelo simples, sempre” (P3)*

*“Aí chegou no quarto ano, ele tem que estar lendo, escrevendo, sabendo usar o caderno, tendo noção de espaço. O aluno que não tem nada disso, alguma coisa tá errada” (P3)*

Através das falas das participantes foi explicitado que o processo de identificação das demandas associadas à aprendizagem e ao atraso no desenvolvimento infantil/ocupacional, acontece diariamente em suas rotinas, onde as mesmas já se utilizam da observação das ocupações (brincar e autocuidado) e do desempenho ocupacional para identificar crianças com atrasos no desenvolvimento e da estratégia da conversa, para identificar interesses e atividades cotidianas. Uma das participantes ainda demonstra que além das habilidades físicas, a observação

---

<sup>9</sup> BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

das ocupações também podem fornecer dados sobre os aspectos sociais, quando ela aponta para o fato de que uma criança que repete várias vezes a refeição, pode estar em condições de vulnerabilidade social e isso pode impactar em seu processo de aprendizagem.

As avaliações utilizadas e citadas pelas professoras têm como objetivo identificar o nível de aprendizado das crianças, seja em relação aos conteúdos dos anos anteriores ou de acompanhamento do conteúdo ministrado naquela etapa. Assim, aquelas crianças que não apresentam desempenho esperado nas atividades pedagógicas, chamam a atenção e podem compor o grupo de crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem ou ainda com outros diagnósticos. Ainda, é importante lembrar que para a identificação de dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação biopsicossocial, que leve em consideração a criança, a família e a escola (POLITY, 2001).

A avaliação da leitura ganhou destaque nas falas, sendo o desenvolvimento dessa habilidade um dos principais objetivos no ensino fundamental (BRASIL, 2014). Através dela, as professoras conseguiram identificar marcos do desenvolvimento psicomotor (noção e organização do espaço) e da linguagem (trocas na fala) e habilidades metalinguísticas (interpretação de texto). No entanto, vale lembrar que, os métodos de avaliação, assim como as práticas pedagógicas, devem ser diversificadas, pois nem todas as crianças aprendem da mesma forma.

### ***Articulação Intersetorial***

Após a identificação das crianças com dificuldades de aprendizagem, as professoras destacaram como funciona a rede de apoio e como funcionam os serviços disponíveis. Fazem parte dessa rede: A escola (Coordenação); Família (que será responsável pelo acompanhamento e cuidado da criança fora do contexto escolar); Serviços de saúde e APAE.

*“A gente já tentou, já fez avaliação, já testou todos os recursos que a gente podia ter na escola. A criança ainda está apresentando dificuldades (...) Falava com a família, a família que tem a responsabilidade (...) não de imediato, igual eu te falei, a gente fazia todo um trabalho antes, passava 2,3 meses, e a criança estava do mesmo jeito, não conseguia desenvolver nada, nada na escola. Ela não conseguia concentrar, a gente sentava com a criança e tentava novamente. A gente passava a ter uma conversa com o pediatra, o pediatra fazia avaliação dele, conversava comigo, e conversava com a mãe e conversava com a criança”*  
**(P1)**

*“Depois que passou com a psicóloga, tem a conversa com a família... geralmente a conversa com a família vai ser com todos: eu, a psicóloga e a família. Talvez*



*até a coordenadora, dependo de como é essa família. Tem família que aceita, que entende, que se abre, que se propõe a buscar e ajudar a gente.” (P3)*

*“No caso que eu estou lá, com uma criança que tem uma dificuldade muito grande. Eu passei para psicóloga, a psicóloga fez a primeira sondagem com ele. Passei para psicopedagoga, o primeiro atendimento, ela falou assim: “Preciso de mais dois atendimentos para dar a devolutiva”. Ela fechou essa devolutiva, nós vamos chamar a família, fazer o encaminhamento para uma equipe de avaliação multidisciplinar, que é na APAE. O município por enquanto ainda não tem montado uma equipe de avaliação multidisciplinar. Então, a APAE atende o município, é para onde é encaminhado essa avaliação (...) ela permanece na escola no ensino regular. A APAE manda as orientações, a equipe manda sugestões de atividades, para como lidar com essa criança” (P2)*

*“Você vai fazer um trabalho ali com aquela criança para ela melhorar essa leitura e essa escrita. Mas e se ele chegou sem nada? Se ele chegou sem nada, ela vai ter que ser avaliada pela psicopedagoga, vai ter que ser avaliada por um neurologista, para ver o que é que tem (...) tudo é encaminhado para Ituverava<sup>10</sup>, a maioria dos pais não tem condições de pagar, tem que esperar um atendimento no AME<sup>11</sup>, que demora, as vezes fica o ano inteiro esperando esse atendimento e ele não aconteceu” (P3)*

As demandas encontradas em torno dos transtornos do desenvolvimento da aprendizagem/dificuldades de aprendizagem são complexas, assim, exigem a abordagem intersetorial, com ações dos setores da educação, saúde, assistência social e demais serviços de proteção social (BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019; PEREIRA; CARLOTO, 2016).

A articulação da rede de apoio demonstra grande importância no processo de identificação, cuidado, acompanhamento e tratamento das crianças, além disso, através dessa articulação, as professoras sentem-se mais apoiadas e seguras para desenvolver suas práticas pedagógicas. No entanto, a articulação também se mostra como um desafio, uma vez que a rede nem sempre é composta pelos profissionais necessários para cuidar das demandas dos casos, ou ainda, não é acessível a todos. A família aparece como parte e como articuladora dessa rede, visto que é dever da família garantir que as crianças acessem os serviços de saúde e da assistência para a preservação de seus direitos.

### ***Intervenções***

A partir da percepção das dificuldades encontradas, as participantes destacaram algumas das intervenções que realizaram. As professoras relataram atividades de estímulo ao

---

<sup>10</sup> Ituverava-SP é uma cidade próxima (32km) de Miguelópolis-SP, onde são atendidos casos de média complexidade em saúde.

<sup>11</sup> AME - Ambulatório Médico Especializado.



desenvolvimento ocupacional e neuropsicomotor infantil; Adaptação e/ou suporte para atividades e uso de recursos digitais. Uma das participantes trouxe ainda a importância do vínculo e do conhecimento sobre os interesses da criança para o processo de aprendizagem.

O estímulo para autonomia e independência na ocupação de autocuidado e a estruturação da rotina mostraram-se presentes entre as estratégias de ensino destacadas como auxiliares para o aprendizado.

*“Porque tem crianças, eu estímulo, eu tento estimular, mas tem crianças lá que não conseguem tirar a blusa. Uns é porque tá muito apertado, a mãe me manda a blusa até em cima, mas os outros é porque não sabe fazer. Então eu tento colocar eles mais autônomo possível, mais independentes, não fico amarrando muito o sapato. E quando dá pra gente ficar mais tranquilos, em umas semanas mais calmas, eu tento fazer isso com eles, porque ajuda o desenvolvimento da criança” (P1)*

*“É, rotina, para mim. O que eu trabalho com a minha turma todos os dias. Assim, eu montei com eles cartazes, para eles terem uma estruturação do que que vai acontecer durante o dia. Então, cada cartaz que eu tenho ali é uma atividade. E todo dia, com eles, eu faço a rotina do calendário, faço a rotina da minha atividade de matemática, que eu criei. Primeiro eu faço o concreto, depois passo pro registro, a atividade do caderno de português. Tem lá a rotinha no quadro, entendeu, para eles terem uma noção do que que eles já executaram, do que que eles têm que executar... começo, meio e fim” (P2)*

O estímulo para a participação nas atividades de autocuidado é essencial para o desenvolvimento ocupacional, pois a criança está em contato com o meio e com os recursos disponíveis para cuidar de si mesmo e de seu corpo, colocando em prática as habilidades psicomotoras e sensoriais. A rotina compõe o contexto temporal no ambiente educacional (CLARK; CHANDLER, 2013), assim, a estruturação da rotina, com atividades que são realizadas todos os dias auxiliam na fixação de conteúdos e a organização das atividades do dia no quadro auxiliam na organização do espaço-tempo, das sequências e do que é esperado nas atividades.

O estímulo do desenvolvimento neuropsicomotor através de atividades psicomotoras demonstra a ampla possibilidade de ações que podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar, associando o aprendizado à experiência corporal. O uso de recursos sensoriais (táteis, visuais, gustativos, olfativos), lateralidade e reconhecimento do esquema corporal foram citados associados ao conteúdo programático, podendo atingir toda a sala e facilitar o aprendizado dos que apresentam dificuldades.

*“Por exemplo, a gente vai trabalhar uma palavra nova. O que você acha que chama a atenção pra você primeiro? Você pegar uma palavra e escrever ela no quadro ou trazer alguma coisa que te lembra dessa palavra? São coisas simples (...) Por exemplo, o cadeado, você traz o cadeado dentro de uma caixa, o que será que tem dentro (...) Então eles tinham que imaginar, a gente ficou uma semana pensando que tinha dentro daquela mala. Tantos os que tinham dificuldade, quantos que não tem. E final a gente foi abrir a mala, dentro da mala tinha uma fiada de coisas, inclusive uma de comer, claro. É, eu acho que são mais chamativas pra criança ter mais facilidade de aprendizado. E os que têm mais dificuldade, mas que não tem medicação ou que não tem apoio, a gente faz assim” (P1)*

*“E vem tudo assim encaixando uma coisinha na outra. Por exemplo hoje, a gente trabalhou com uma aula alternativa, a gente trabalhou pipoca, a gente trabalhou com a receita, o tanto que a gente gasta... e fez a divisão, a soma, trabalhou o envelope, trabalhou o tanto de tempo que a gente gasta para poder repartir para todos os alunos... tudo isso a gente mostrou para as crianças” (P1)*

*“Teve um aluno que quando chega, você fala assim: “Meu Deus do céu, como que eu vou ensinar essa criança?” Porque não sabia pegar lápis, não sabia escrever o nome, e assim, letra e números a gente foi trabalhando com ele. A gente foi trabalhando, a gente vai trabalhando, estimulando ele. (...) Hoje, você precisa ver que gracinha, ele já consegue ler e escrever... assim igual aos outros? Ainda não! Mas ele já desenvolveu um tanto! Foi tudo por falta de estímulo na educação que a mãe dele não deve ter tido tempo, sabe” (P1)*

*“Por exemplo, criança não distingue esquerda com direita, não sabe onde começa o caderno, desde o começo do ano, o que que eu faço? A gente trabalha esquerda e direita com eles com a janela lá da minha escola, lado esquerdo; lado da porta, lado direito. Eu vou e faço um “xizinho” na mão esquerda, e falo: você vai só começar a escrever do lado do “xizinho” na sua mão (...) Foi um desenho, um recurso que eu usei, visual, e que surtiu efeito. Eu tenho algum outro que não tem dificuldade, mas a maioria, assim, 90% já consegue, já venceu essa dificuldade” (P1)*

*“Eu dou o mesmo conteúdo, só que pra eles conseguirem, e, atingir o que eu preciso, eu preciso interferir, dessa maneira, ficar ali, ó, é isso daqui mesmo, presta atenção, veja aqui, leia. Então eles precisam disso...esses dois eles não precisam que eu escreva pra eles, eles precisam que eu esteja do lado deles, que eu faça eles pensarem, eles tem que ter esse apoio pra que eles consigam ter um pouco de autonomia para eles resolverem o conteúdo proposto, entendeu? Então eles precisam dessa maneira, que eu esteja dessa maneira, mas eles não precisam que eu escreva nada pra eles” (P4)*

As profissionais descreveram o uso de estratégias de baixo custo para a promoção da inclusão e para a facilitação do aprendizado a partir da flexibilização dos conteúdos e o uso de diferentes recursos e atividades pedagógicas para desenvolver o interesse pelo aprendizado. O estímulo ao desenvolvimento sensorial e psicomotor associado às atividades pedagógicas e aos recursos do próprio ambiente são exemplos acessíveis e que podem ser utilizados para todos os alunos. O incentivo, o reforço positivo e apoio verbal também foram utilizados para “vencer” as

dificuldades vivenciadas pelas crianças, ampliando sua confiança e demonstrando que são úteis (MANOEL; CONTER, 2016).

Outro fator a ser destacado é a importância da criação do vínculo entre professor e criança, assim, a mesma poderá sentir-se confortável para pedir ajuda e se desenvolver. O ato de ensinar e aprender é sustentado por vínculos afetivos entre as pessoas, sendo essa a sustentação da etapa inicial da aprendizagem (WALLON, 1971). Partir dos interesses das crianças é uma forma de criar esse vínculo, mas também de incluí-las no processo de aprendizagem, valorizando aquilo que lhe é importante.

*“Porque primeiro eu tenho que chegar nessa criança, ela tem que criar um vínculo comigo. Porque não adianta eu chegar lá com uma folha, e falar: faz essa atividade para mim. Ela vai se sentir coagida a fazer aquela atividade, ela não vai conseguir, aquilo vai criar uma trava nela” (P3)*

*“Então eu prefiro usar o grupo de palavras, em vez de usar um texto, que é mais complexo para eles. Então eu uso um grupo de palavras, por exemplo, eu pergunto: quais brinquedos você mais gosta? Ah, eu gosto de bola, eu gosto de vídeo games... eu uso esse grupo de palavras, que é umas coisas que ele gosta, e que chama a atenção deles (...) qual a sua comida preferida? Ah, eu gosto disso... então eu uso outro grupo de palavras. E eu prefiro ir usando grupos de palavras de coisas que chame atenção e ele goste e ele conhece, para eu começar a ensinar então as sílabas, e a partir das sílabas juntar as palavras. “Ah, esse método é muito tradicional.” Sim, ele é muito tradicional. Mas ele resolve, na minha opinião” (P3)*

A adaptação dos conteúdos e formatos de atividades foram destacadas pelas participantes, associando a importância do planejamento e do uso de recursos palpáveis/concretos.

*“É, eu tento fazer... meus planejamentos incluem a atividade para as crianças... ditas “normais”, típicas, e também eu tenho o meu planejamento, dentro daquele conteúdo, mas no grau de aprendizado do meu outro aluno, que tem todos esses transtornos. Então eu tenho que fazer... eu tenho que ter duas atividades preparadas de duas maneiras diferentes. Para a típica, e para o atípico” (P3)*

*“Então eu separei o material, eu imprimo material diferente, e trabalho diferente com elas. Chamo individual ali, eu oriento, dou os comandos tudo” (P4)*

*“Como que eu trabalho esses grupos? Eu trabalho o alfabeto móvel, eu trabalho o silabário móvel, eu também trabalho escrevendo com ele” (P3)*

*“Lá na minha sala eu tenho muito material concreto, então eu levo material dourado, palito de picolé (...) O crachá, lá no começo do ano, a gente começa com o crachá, trabalhamos a letra final, letra inicial, começa isso tudo; depois a gente vai passando para as palavras que já trabalhamos” (P1)*

*“Vou te dar um exemplo de um jogo que faço que é mais fácil para eles: eu uso a régua (...) Eu uso a régua, de centímetros, e a fichinha. Dessa fichinha, eu tenho três coisas: a primeira é a base, e depois as outras duas coisas é antecessor e sucessor. Então a criança localiza o número base na régua, e depois ali mesmo ela vai e acha o antecessor e sucessor (...) A gente está trabalhando até 30... Eles fizeram sozinhos!” (P1)*

Vasconcelos (1998) afirma que muitos professores, diante do desafio da prática profissional, gostariam de receber sugestões, propostas e orientações tais quais as “receitas”, no entanto, dada a complexidade do ensinar, isso não é possível. Assim, as participantes demonstraram que lançam mão de diferentes recursos físicos (jogos, atividades impressas, letras e números móveis) e da criatividade para estimular o aprendizado, reforçando a importância do ato de planejar para além de uma mera estruturação de meios e recursos, mas sim como “o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida” (LUCKESI, 2002 p.115).

Através do planejamento, é possível observar o cuidado para garantir a inclusão de forma efetiva, onde as crianças têm suas necessidades atendidas, acessando a educação de forma similar às demais (BRASIL, 2001). Outro fator interessante trazido por uma das participantes foi a flexibilização do tempo para concluir as atividades, uma vez que algumas das crianças têm dificuldade em manter a atenção e a concentração.

*“Eu vou dar uma atividade para turma, eu faço uma atividade para ela diferenciada, eu entrego aquela atividade, mas ela não está percebendo que está diferente da turma. Eu incluo, vou distribuindo a atividade, um xérox, uma cópia, e o dela eu dou diferente, quando eu quero uma atividade escrita. Mas ela não percebe que eu estou dando diferente, a atividade, porque ele já vai se sentir diferente. Essa atividade é pessoal, cada um vai fazer a sua, e depois eu vou olhar” (P3)*

*“(...) é tudo muito rápido, nada pode ser muito demorado, porque a concentração dele é assim, então ele fez ali quatro minutos, ele não quer mais. Aí eu falo pra ele: quer ir no banheiro? Quer aguinha? Ele fala: quero! E ele vai no banheiro, tomar a aguinha dele, uma passeadinha, e então ele volta, para a gente começar novamente” (P3)*

Os recursos digitais também foram apresentados como possibilidade para atividades de aprendizagem, associando a tecnologia (de interesse da maioria das crianças) ao ensino; através de uma atividade prazerosa e lúdica.

*“Eu pego lá no Google. É um site que se chama Escola Games. Tem tudo lá: tem geometria, geografia, história, português, matemática, tudo em jogos, porque eles amam. Então eu acho que seria muito interessante, eles terem um material, um tablet, alguma coisa, que pudesse trabalhar com eles, porque chamaria a atenção. Entraria na realidade da tecnologia, mas com um fim, uma finalidade.*

*Porque dar um celular pro menino ficar lá só sem fazer nada, a cabeça deles vai ficar mais alienada mesmo” (P3)*

### **Potências e Desafios da Prática**

As participantes foram questionadas em relação às potências e aos desafios que envolvem o ensino das crianças com dificuldade de aprendizagem. O vínculo com a criança e a flexibilização dos conteúdos foram apontados como facilitadores.

*“Eu acho que, quando você encontra um caminho para você seguir, a criança tem segurança com você, e dali você partilha um elo com a criança... como que eu te falo, ela começa a te aceitar, você vê as dificuldades dela, ela começa a sentir em você o que ela não teve ainda para completar, subir essa escadinha, vencer essas etapas” (P2)*

*“Olha, ele (o professor) tem que ter a habilidade de flexibilizar o conteúdo para a criança e trabalhar da maneira que puder ali, de uma forma diferenciada com criança, (...) dar um conteúdo que a criança vai poder desenvolver de onde ela está. Você vê aonde ela está, e ali você começa a trabalhar o conteúdo pertinente, que não é o da sala” (P4)*

A flexibilização dos conteúdos para facilitar a aprendizagem já foi amplamente apresentada como importante ao decorrer desse estudo, assim, o direcionamento da participante para esse aspecto aponta mais uma vez para a necessidade de materiais que os auxiliem a adaptar e (re)construir os métodos de ensinar. No entanto, nada disso faz sentido se não houver a confiança e o vínculo entre criança e professor, uma vez que os vínculos afetivos se ampliam, a figura do professor surge como importante no processo de aprendizado, sendo a esse “*outorgado a confiança e o direito de ensinar*” (FERNANDEZ, 1991, p.47).

Dentre os desafios, as professoras destacam a relação com a família como uma barreira, uma vez que as crianças não recebem o apoio dos pais para o aprendizado e, em outros casos, a família não busca atendimento para a criança com dificuldade de aprendizagem.

*“É o apoio da família, porque se a família não apoia, por exemplo, se você passa aquele conteúdo, e manda para casa, e tenta trabalhar daquela maneira, a família não apoia, fica difícil, porque a criança vai ficar comprometida. Porque só o trabalho da gente em sala não é suficiente. Muitas vezes você precisa que a família apoie. Que apoie tanto no conteúdo, quando você passa, para permitir o aprendizado daquela criança, como também quando é necessário a parte clínica, que a família vá atrás, porque muitas crianças precisam até tomar remédios” (P4)*

*“As mães de hoje em dia, elas não vêm abertamente e falam: “Olha, meu filho tem isso isso e isso que aconteceu na outra escola.” Elas não falam assim com a gente (...) O normal seria a mãe chegar e falar: “Olha, lá no pré, aconteceu isso, isso e isso.” Eu tenho uma mãe que chegou para mim, antes da filha entrar, veio,*

*sentou comigo e falou: “Olha, minha filha aconteceu isso, isso é isso... Então, ela usa a doença como escape para ir embora”. Então, a partir disso eu fui moldando o perfil dela” (P1)*

*“Eu já conversei com os pais (...) um é mais reticente, assim, ele não aceita. Desde sempre o menino está ali com a gente, desde o início, e ele não aceita, então já é uma outra realidade. Agora, o outro que veio para mim, são dois meninos, ele eu conversei com a mãe, ela se propôs a levar ao médico, ao neurologista, alguma coisa assim, que tiver aqui de recurso (...) porque a gente não pode criar uma frente, a gente não pode fazer essa situação pela família. A família que tem que ir atrás” (P4)*

As participantes apontam para a necessidade do apoio familiar, seja para a continuidade dos estímulos e das atividades para a aprendizagem, mas também como rede de suporte na identificação de dificuldades e/ou para o cuidado/acompanhamento adequado em outras redes de apoio (saúde e setor social). Nessa direção, Berger (2003) afirma que a família que apresenta um bom funcionamento é aquela que favorece o desenvolvimento do corpo e da mente através da oferta de segurança emocional, de recursos materiais, cognitivos.

É importante ressaltar que compreendemos que muitas famílias podem viver em situação de vulnerabilidade e ter acesso limitado à educação - o que já se configura como fator de risco para o desenvolvimento da aprendizagem - por isso é importante conhecer a realidade de cada criança a fim de realizar encaminhamento assertivos e compreender qual a rede de apoio e suporte de cada uma. No entanto, também compreendemos que existem famílias que contam com boas condições sociais e de acesso à educação e mesmo assim não ofertam o apoio e suporte necessário para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Outros fatores que influenciam negativamente em uma atuação que responda às demandas das crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem/dificuldade de aprendizagem foram associadas a falta de materiais adequados, de diversidade de jogos e/ou recursos e o espaço físico e quantidade de alunos.

*“As dificuldades são imensas, primeiro, o material, ou nós confeccionamos o material, ou compramos do nosso bolso. Não tem um material para a criança com necessidade (...) por exemplo, se eu vou trabalhar uma folha escrita, deveria ser colorida, para que aquilo chamasse a atenção dele, com cores mais vibrantes, porque quando eu trago a atividade com cores mais vibrantes, eu vejo que ele recebe melhor, mas isso custa caro! Isso custa caro, e eu não tenho só ele, tenho vários. Então, tem muita dificuldade.”(P3)*

*“Para mim, no momento que eu estou agora, é o espaço físico. Porque é uma sala de 26 alunos, de segundo ano, que ainda tem essas crianças (com dificuldade), duas que já remanejaram, mas não são só elas, é... eu poderia pegar essas crianças, tirar uma hora por dia... o profissional pode retirar e fazer*



*um trabalho extra, num ambiente mais tranquilo, mais calmo, centrado, você e a criança, sem estímulo do outro (...) O problema é isso, acho que elas (as professoras) se sentem inseguras... as salas superlotadas, e fica naquela: eu vou dar apoio para quem precisa, e os outros 20? Acho que falta mesmo alguém para auxiliar, alguém ali dentro que auxilie esses professores” (P2)*

*“Eu acho que a maior dificuldade, que eu estou percebendo é a sala superlotada, nível de aprendizagem diferente, cada um num nível” (P2)*

As fragilidades apontadas demonstram que todas as crianças estão sendo prejudicadas em sua aprendizagem por falta de espaços físicos adequados, bem como pela falta de recursos pedagógicos diferentes, que chamem a atenção e facilitem o engajamento nas atividades de leitura e escrita. Assim, o prejuízo na educação de crianças com necessidades especiais de ensino é ainda maior, visto que os componentes do espaço e os materiais de/para o ensino são essenciais para promover a inclusão e garantir o aprendizado.

Para os limites estruturais do espaço, é necessária a intervenção a partir das políticas públicas para adequação do tamanho das salas em relação à quantidade máxima de crianças que a ocupam (BRASIL, 2006). Em relação a aquisição de recursos e materiais (jogos, atividades impressas, etc.), compreendemos que já existe o acionamento das políticas públicas, com o movimento de solicitação de verba e recursos nas secretarias de educação dos respectivos municípios, sendo apontada a insipiência dos pedidos e/ou a insuficiência dos recursos ofertados.

Uma das participantes trouxe como dificuldade a intolerância às diferenças, compreendendo que cada criança tem seu próprio tempo de aprendizado e desenvolvimento.

*“Eu acho que é intolerância (...) Não dá o tempo de a criança ter essa experiência. E até hoje quando que vai ter? Eles não dão o tempo para a criança, no primeiro ano tem que aprender letra, no segundo ano tem que aperfeiçoar a leitura, no terceiro ano tem que dominar a leitura. Talvez a criança está no primeiro ano, e ainda está querendo ficar lá no pré 4, quer brincar, mexer, manusear, explorar, e a gente não tem esse tempo” (P1)*

A fala da participante é de extrema importância para refletir sobre o processo de patologização dos comportamentos e medicalização da infância. Durante toda a nossa construção, afirmamos a necessidade, a importância e a urgência em se identificar atrasos no desenvolvimento e traços sugestivos de transtornos do desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, é importante se atentar ao fato de que nem todos aqueles que não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados, apresentam comportamento fora do esperado ou apresentam problemas escolares, possuem transtornos de aprendizagem e/ou do neurodesenvolvimento; muitas das dificuldades escolares podem ser resolvidas com a mudança nos métodos de ensino

(BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019), com a compreensão e respeito às diferenças no tempo de cada criança ou ainda com o manejo de fatores externos à criança (como a superação de violências). Assim, afirmamos a importância das ofertas de espaços para brincar e da flexibilização dos conteúdos, e caso persistirem as dificuldades, buscar apoio de profissionais para auxiliar no processo de intervenção e diagnóstico.

#### **4.2.3. Material Didático: *Propostas e Sugestões***

As participantes foram informadas sobre os objetivos de criação do material didático e convidadas a sugerirem conteúdos que considerassem necessários na composição do referido material. As sugestões foram relativas à forma de avaliar, propostas/fornecimento de atividades e jogos para serem realizados com os estudantes, possibilidades de adaptação de recursos físicos (materiais e ambientais). Abaixo trechos das respostas fornecidas pelas participantes:

*“Até para gente aprender de que forma que eu vou avaliar aquele conteúdo que eu dei... o que que eu posso cobrar? O que que eu não posso cobrar? Eu acho que deveria ter até níveis dessa avaliação, o que que ele atingiu, e ser... como é que eu vou te explicar, ser descrito esse nível... nível A o aluno foi ótimo, tudo bem, ele teve bom desenvolvimento. Nível B, ele conseguiu desenvolver mais ou menos... Nível D, não atingiu nenhum objetivo. Eu acho que seria muito importante ter uma forma de avaliar, como avaliar e como atribuir resultado naquela avaliação. Eu acho que seria muito importante” (P3)*

*“E tem o conteúdo, os materiais específicos para determinadas situações de dificuldade de aprendizagem. Então, esse material seria muito importante, só que ele não chega” (P4)*

*“Então eu acho assim, o conteúdo deveria ser um conteúdo que a gente conseguisse trabalhar mesmo, essas dificuldades de uma maneira efetiva. Trouxesse resultados. A gente precisaria de uma coisa bem clara, bem, assim, aberta, para a gente saber o que a gente fazer. A criança tem, um leve autismo, Asperger, então você trabalha assim” (P4)*

*“Então... eu gosto muito do material concreto e gosto muito de jogos. Então jogos de alfabetização eu acho que deveriam estar juntos. Tem muitos jogos que a gente encontra, mas eu acho um tema interessante que poderia ajudar. Na matemática é ótimo, na língua portuguesa... eu acho que seria muito interessante um material de jogos, nessa área de jogos” (P1)*

*“Eu por exemplo, eu gosto de trabalhar jogos. Então dominó, jogo da memória, xadrez... xadrez, precisa de muita concentração... esses jogos, eu gosto muito dos jogos, na matemática, que tenha essa ideia de brincadeira, mas que fazem eles pensarem, entende? E permite também trabalhar o conteúdo de uma maneira diferente, porque eles até gostam” (P4)*

*“Eu acho que é um apoio para o professor, como lidar quando encontrar essas situações. A adaptação (...) o professor fala: “Esse menino não pega o lápis, ele não consegue pegar” Ter adaptações tão fáceis de colocar, tão caseira de estar*



*trabalhando... Ah não consegue segurar, então vamos botar o menino para catar feijão... Esse seria o ponto, para auxiliar os professores. Eu vou perder tempo? Não é perder tempo, é ganho pro futuro pra eles, eu acho” (P2)*

*Nossa, muito importante! Outra coisa que eu percebo, que eu já vi na outra escola é o tamanho da mesa com a criança. Tem um menino lá que ele é muito pequenininho, então ele não tem apoio para escrever. Ele fica com os pezinhos balançando. Lá na minha escola eu tentei fazer adaptação com aqueles steps embaixo da mesa, para ele ter apoio no pezinho, para ele ter apoio do braço, o descanso. Então, assim, eu acho que seria interessante nessa parte. essas adaptações, o professor ficar atento à postura da criança, ver se ele está tendo o alcance certinho, ver se ele está apoiando o pezinho no chão. Eu acho que isso, é...que se você colocar esse apoio das adaptações é muito válido para os professores” (P2)*

*“Olha, eu acho que seria bacana um material mais manuseável, com uma boa variedade, tanto de cor, quanto de tamanho. Porque um material que é elaborado num tamanho muito pequeno, a criança, ela fica um pouco perdida (...) então assim, um material colorido de maior tamanho seria bom, e também seria bom atividades escritas, por exemplo, para gente xerocar também nesse formato, num formato maior e bem colorido (...) Uma criança atípica, ela tem um desenvolvimento diferente das outras, o cérebro dela funciona diferente das outras. Ela precisa de mais estímulos do que as outras. Então, eu acho que esse material deveria ser dessa forma” (P3)*

*“Olha eu gosto muito da memorização, da visualização e da audição da criança. Do som, do tato, cores, eu acho que assim facilita bastante. Eu acho que o que mais desenvolve a leitura e a escrita são os sons; o tato da criança, ele pegar, manusear; ver... a visualização, muita cor” (P1)*

As respostas dadas pelas participantes contribuirão para a elaboração de um material didático que vá ao encontro de demandas reais de professoras do ensino fundamental, mesmo com uma amostra reduzida as respostas foram consistentes e significativas. Assim, apontam para a necessidade de um material com conteúdos específicos sobre as dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

O material deve conter sugestões de avaliações padronizadas e indicação de formas de abordar as necessidades encontradas. Solicitam apoio e orientação sobre como estimular as habilidades prévias da alfabetização e ainda sugerem a proposição de atividades cotidianas para alcançar tais objetivos. Destacam ainda a importância de sugestões de adaptação do ambiente e do mobiliário, a fim de facilitar a aprendizagem, e sobre como avaliar/confeccionar recursos que vão ao encontro de tais necessidades.

Em relação aos formatos desse material, sugerem que, além da abordagem teórica, seja composto por atividades que sejam manipuláveis, coloridas e que permitam a reprodução (*xerox*). Sugerem a possibilidade da confecção de jogos que facilitem a aprendizagem e que esses

acompanhem o material didático e/ou da descrição de como realizar a produção desses recursos.

#### **4.3. Sistematização e Diálogos entre os achados na literatura e nas demandas dos professores: Proposição de um Material Didático.**

O universo da educação, da infância e da aprendizagem é rico em possibilidades, diversidades e desafios, assim, desde o início desse projeto, foi almejado que o material didático fosse um recurso de apoio aos professores que trabalham com crianças com transtornos do desenvolvimento de aprendizagem e com problemas no desempenho ocupacional. As etapas iniciais para a elaboração do material educativo vivenciadas e relatadas neste estudo - revisão da literatura e entrevistas - foram essenciais para o descortinamento das demandas e aprofundamento teórico sobre a temática. Os dados coletados nos direcionam a um desenho inicial do material didático, com corpo composto por conceitos teóricos, estratégias e instrumentos de avaliação, propostas e sugestões de intervenções e possibilidades de formatos. Apresentamos a seguir uma costura entre os conteúdos destas etapas, refletindo sobre como vislumbramos a composição de um material didático que consiga abranger as necessidades evidenciadas e quais são os limites apresentados por esse recurso.

As definições e diferenciações dos termos “Dificuldade de Aprendizagem” e “Transtornos do Desenvolvimento da Aprendizagem” são essenciais no processo de identificação e reconhecimento de crianças que apresentam tais demandas. Gonçalves e Crenitte (2014) destacam que os professores possuem pouco repertório conceitual sobre as definições e manifestações das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Apesar disso, com maior frequência, são esses profissionais que identificam tais necessidades. Foi observado que as professoras entrevistadas não apresentam conhecimento sobre tais definições e por vezes associam a outros diagnósticos, causando confusão sobre as origens das necessidades de aprendizagem que se apresentam.

Mesmo na literatura é apontado pelos autores que essa confusão de termos é constante (FIGUEIREDO, 2013) e impactam no diagnóstico e tratamento. Gomes e Penha (2021) reforçam que os professores necessitam acessar os conteúdos sobre as origens dos problemas de aprendizagem para elaborar práticas educacionais diferentes e potentes. Dessa forma, compreendemos que o conteúdo do material didático deve ser composto pela clara definição dos Transtornos do Desenvolvimento da Aprendizagem, sendo apontados os critérios diagnósticos propostos pelo DSM V e CID 11, a fim de auxiliar os professores na identificação e apontamento

de casos suspeitos e nas diferenciações das demandas que cada criança apresenta daquelas que podem ser naturais de percurso ou persistentes e que podem se configurar como um transtorno.

O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil é central quando a temática envolve crianças. O desenvolvimento infantil pode ser compreendido através de diferentes óticas e abordagens e trata-se de um conhecimento complexo e multifatorial (PINTO, 2009). Para o processo de aprendizagem esperado no ensino fundamental I, onde são focadas as habilidades de leitura e interpretação de textos, escrita e operações matemáticas, é necessário estar atento aos principais marcos do desenvolvimento psicomotor para essa faixa etária, a fim de identificar quais são as habilidades requeridas para a aprendizagem e quais dessas estão sendo explicitadas as dificuldades e/ou atrasos. Através da revisão da literatura ficou evidenciado que as habilidades psicomotoras, sensoriais e metalinguísticas são essenciais para o aprendizado (PULZI; RODRIGUES, 2015; GARCIA; MAGALHÃES; SANTOS, 2015; MARONESI et al., 2015; CALVO et al., 2014; SOUSA; OLIVEIRA; ALMOHALLA, 2020; SILVA; FONSECA, 2021).

Considerando que a formação dos professores não aborda o desenvolvimento infantil e ocupacional de forma aprofundada e que o conhecimento desse é norteador na identificação de atrasos e dificuldades, os principais marcos do desenvolvimento infantil - em seus aspectos psicomotores, sensoriais e ocupacionais - deverão ser apresentados e explicados no material didático, sendo de grande importância para auxiliar professores desde a detecção de necessidades até no planejamento e desenvolvimento de atividades. Tendo em vista que crianças podem apresentar dificuldades passageiras ou por falta de estímulos, o reconhecimento dos marcos do desenvolvimento vai auxiliá-los em sua prática diária, seja para aspectos avaliativos, na proposição de avaliações e atividades que promovam aquisição dessas habilidades ou na orientação aos pais (PINTO, 2009).

Assim como na escola, crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e/ou problemas no desempenho ocupacional, podem evidenciar tais dificuldades em outras ocupações. A revisão da literatura evidenciou que as ocupações típicas da infância são o autocuidado, o brincar e a escola (FOLHA; DELLA BARBA, 2020; MEDEIROS et al., 2019; CAMPOS et al., 2017; FERNANDES; SANTANA; PESTANA, 2016; VASCONCELOS; CAVALCANTI, 2014; PEREIRA; PAULA; PEREIRA, 2013) e que essas são importantes para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades psicomotoras e conseqüentemente para o aprendizado.

As professoras, durante as entrevistas, indicaram através de seus relatos, um conhecimento mais empírico em relação a associação dos marcos do desenvolvimento com o nível de aprendizado esperado em cada série/etapa escolar. Demonstraram ainda que compreendem a importância das ocupações e que, através da observação da execução das mesmas, conseguem identificar sinais de alerta e possíveis atrasos no desenvolvimento. Compreendemos que o conteúdo sobre as principais ocupações na infância, associando-a aos principais marcos do desenvolvimento infantil, poderá auxiliar os professores tanto nas avaliações quanto nas intervenções com as crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo a criação de espaços e de estímulos para experienciar as ocupações e através delas, superar limites e dificuldades.

Os processos avaliativos são constantes no ambiente escolar e consiste em diagnosticar uma experiência para reorientá-la para a produção do melhor resultado possível (LUCKESI, 2002 p.84). No entanto, há a necessidade de avaliações específicas para a identificação de crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com as professoras entrevistadas. As mesmas citaram a observação e a aplicação de avaliações pedagógicas como meios de identificação de crianças com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Ainda demonstraram a iniciativa de ser diferente ao tentar criar as próprias, sendo esse um fato positivo no processo de inclusão. A busca por diferentes estratégias de avaliação demonstra o compromisso com o processo como um todo, partindo do ato de investigar e interrogar a relação ensino-aprendizagem, identificando os conhecimentos previamente construídos e as dificuldades de forma dialógica (NOVO; MOTA, 2019; SILVA; PINTO; BRISKIEVICZ, 2021).

A literatura consultada nos aponta inúmeras possibilidades de avaliações padronizadas que podem ser utilizadas por professores para a identificação de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, transtornos de coordenação, desempenho cognitivo, habilidades de leitura (FRITSCH; SILVA; SANCHEZ, 2021; SANTOS et al., 2021; MAZAK et al, 2021; MARTINS et al., 2020; VALVERDE et al, 2020; BARBACENA et al, 2019; SILVA et al, 2017; MELO et al, 2014). A partir da compreensão dos objetivos e das habilidades avaliadas em cada instrumento - bem como das suas notas de corte - será possível criar um raciocínio sobre quais habilidades impactam a aprendizagem e quais métodos podem auxiliar na mensuração desses dados (apresentando estratégias de avaliação a partir da observação, de desenhos, de entrevistas, de atividades direcionadas e aplicação de testes). Assim, o material didático deverá ser composto com estratégias de avaliação voltadas para a identificação de atrasos no desenvolvimento e sinais

sugestivos de transtornos do desenvolvimento da aprendizagem, através de atividades que possam ser utilizadas no dia a dia, associadas aos conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e ocupacional, auxiliando posteriormente na proposição de atividades e intervenções.

Acreditamos ser importante a exposição das possibilidades de avaliações padronizadas existentes e que foram encontradas através da revisão de literatura, para que o material didático também possa servir como instrumento de divulgação, incentivando o processo de formação continuada dos professores.

Sabemos que o desenvolvimento infantil pode ser afetado por questões fisiológicas (orgânicas) e fatores ambientais (PERUZZOLO; BARBOSA; SOUZA, 2018). Barnett (1997) afirma que a negligência, o abuso e os maus tratos possuem fortes associações com as psicopatologias do desenvolvimento. Aponta ainda que a pobreza também é destacada como fator de risco, uma vez que gera problemas situacionais envoltos por um ambiente de estresse (BARNETT, 1997). A temática da violência e vulnerabilidade foi abordada como demanda para a terapia ocupacional no contexto escolar nos estudos encontrados na revisão de escopo (CALHEIROS; MONTEIRO; VIRGOLINO, 2021; NASCIMENTO; FERREIRA; TEIXEIRA, 2021; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017), apontando para os impactos no desenvolvimento e na aprendizagem, assim como as situações de vulnerabilidade social e pouco acesso aos direitos básicos (de alimentação, por exemplo), foram citados nas entrevistas com os professores. Assim, compreendemos que o material didático deve conter em sua proposta estratégias de avaliação e identificação de rompimento dos direitos, violências e abusos, bem como a divulgação de serviços de apoio na rede intersetorial - de acordo com o preconizado nas políticas públicas.

A conversa com a criança facilita o processo de vinculação (extremamente importante para o aprendizado) e também foi apontada como elemento avaliativo. Luckesi (1984) ressalta que a educação com qualidade é aquela que está relacionada às expectativas, experiências e vivências do aluno, e incentiva a aprendizagem significativa, promove mudanças e favorece a utilização do que se aprende em outras situações da vida. Assim, o material didático poderá ser composto por sugestões de atividades/jogos/dinâmicas que incentivam tal interação, havendo conteúdos que norteiam a conversa e auxiliem na identificação de desejos e interesses da criança, para que tais informações possam compor o planejamento e execução de atividades pedagógicas.

Os processos e procedimentos avaliativos que irão compor o material didático servem

como apoio aos professores e não como um manual ao qual o profissional irá recorrer para fixar um diagnóstico. Para isso, é necessária a avaliação de uma equipe multiprofissional para a investigação de várias habilidades cognitivas e linguísticas (NAVAS; CIBOTO, 2021). Ressaltamos ainda que, ao identificar crianças com dificuldades para a aprendizagem ou atrasos em marcos do desenvolvimento, é necessário propor atividades que estimulem tais aquisições e que diferentes propostas pedagógicas sejam apresentadas/ofertadas para a criança.

Após a criação/exposição de conteúdos que auxiliem os professores na identificação das demandas, foi sugerido que o material fosse composto por sugestões de atuação com crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem, seja através da promoção do desenvolvimento infantil e das habilidades prévias à alfabetização ou na proposição/adaptações de materiais/recursos pedagógicos. O processo de atuação do profissional da terapia ocupacional no contexto escolar vem passando por transformações (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021), e esse tem demonstrado a versatilidade e os conhecimentos necessários para favorecer a inclusão e o acesso à educação, valorizando as diferenças e potenciais de cada criança. As crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem podem apresentar demandas de adaptação de materiais e atividades para favorecer/facilitar a aprendizagem (GOMES; PENHA, 2021; FOLHA; CARVALHO, 2017). A literatura mostra que a Terapia Ocupacional desenvolve inúmeras intervenções no âmbito escolar, desde o atendimento diretamente com a criança (avaliações de desempenho ocupacional e desenvolvimento infantil; intervenções para promoção e reabilitação em saúde), intervenções no espaço físico (avaliação de acessibilidade e adequação do espaço), prescrição e adaptação de recursos (avaliação, prescrição e treino de uso de tecnologias assistivas) e capacitação (através da consultoria colaborativa) de professores e demais profissionais da educação - sendo essa uma demanda latente e urgente (FOLHA; DELLA BARBA, 2022; TEIXEIRA et al, 2020; FERNANDES et al., 2019; BALEOTTI; ZANAFI, 2017; FOLHA; CARVALHO, 2017; FOLHA; MONTEIRO, 2017; SANTANA et al, 2017; SANTOS; LIBRA, 2016; OLIVEIRA et al, 2015; MOREIRA et al, 2014; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; ROCHA; DELIBERATO, 2013; ALMEIDA et al, 2015; FONSECA et al, 2018; MANZINI et al, 2021).

As professoras evidenciaram em suas falas as tentativas e a proposição de adaptações e uso de recursos diferentes para estimular tanto o desenvolvimento infantil quanto a aprendizagem, no entanto, demonstram insegurança e dificuldades em elaborar atividades assertivas para cada caso. Algumas ainda citaram o uso de atividades voltadas ao autocuidado e vestimenta como estratégias de estímulo às habilidades psicomotoras.

O material educativo pode servir de apoio para essas dificuldades através da proposição de conteúdos sobre atividades/brincadeiras/recursos que facilitem a aprendizagem ou minimize as dificuldades encontradas. As sugestões de adaptação podem ser relativas à: Tamanho das letras e/ou contraste, para facilitar a visualização e reconhecimento das letras ou ainda para os materiais utilizados nesse ambiente, como o lápis, régua, tesoura, apontador, etc; Mobiliário (tamanho adequado das mesas, disposição na sala de aula, etc); Tipo de atividade proposta, sendo estimulada a oferta de objetos manipuláveis (para explorar a curiosidade e o desenvolvimento psicomotor/sensorial); Tipo de apoio pedagógico (instruções verbais, apoio visual sobre como realizar as atividades, incentivo e valorização dos saberes e das potencialidades), Utilização de jogos e/ou atividades coletivas que incentivem e valorizem o respeito às diferenças. A oferta de vivências em diferentes ambientes enriquecidos de experiências sensoriais fornece dados sobre suas necessidades e limites. Assim, conforme a criança entra em contato com o ambiente que a rodeia (físico, social, emocional), com as oportunidades e desafios, ela conhece seu corpo e suas possibilidades de uso (FONSECA, 2018; EMMEL; FIGUEIREDO, 2016)

Observa-se com os estudos encontrados que a participação e engajamento nas ocupações são necessárias para desenvolvimento e aprimoramento das habilidades físicas, cognitivas e sociais, uma vez que as ocupações são compostas por atividades, e que para serem realizadas as tarefas que compõem cada atividade são necessárias ações voluntárias, processos mentais e constante interação com o ambiente (POLATAJKO; TOWNSEND; CRAIK, 2007). O brincar é visto como a ocupação infantil predominante (CASE-SMITH; 2001a; MULLIGAN, 2012). Já as tarefas básicas de autocuidado – como alimentação, uso do banheiro e vestir – também são aprendidas durante esse período e constituem ocupações concretizadas tanto no domicílio como no contexto escolar (GARTLAND, 2001; MULLIGAN, 2012; PRIMEAU; FERGUSON, 1999).

Através do brincar, a criança amplia a sua vivência e experiência ocupacional ao entrar em contato com novas culturas e desafios, permitindo o amadurecimento e o desenvolvimento. Essa ocupação favorece que a criança adquira e refine diferentes habilidades, modela seu comportamento e pode se engajar em outras ocupações (FOLHA, 2019) uma vez que essas podem ser vivenciadas e experimentadas através da fantasia e do faz de conta. Importante ofertar no material didático sugestões e propostas de brincar livre e estruturado que componham as estratégias de intervenção e estimulação dos componentes psicomotores (lateralidade, equilíbrio, coordenação motora global e fina, esquema e imagem corporal, ritmo) e sensoriais (táteis, olfativas, gustativas e proprioceptivas) que favoreçam a aprendizagem. O estímulo ao

engajamento na ocupação de autocuidado (vestimenta, alimentação e higiene) é importante para que a criança refine as habilidades psicomotoras necessárias para completar cada tarefa, pois, vale lembrar que tais habilidades devem ser adquiridas na faixa etária entre 4 e 5 anos (MULLIGAN, 2012; SHEPHERD, 2012; FOLHA, 2019). Assim, ao promover tais experiências, os professores favorecem o desenvolvimento ocupacional e ampliam o repertório ocupacional da criança (MULLIGAN, 2012).

É inegável a influência das tecnologias em nossas vidas, e, principalmente após o período pandêmico, as crianças vivenciam o uso desses recursos em diferentes esferas da vida, inclusive associados à educação. O uso de jogos pedagógicos foi citado pelas professoras como estratégias de apoio extraclasse, para o favorecimento do aprendizado. O uso das tecnologias também aparece como recurso promotor de inclusão utilizado pela terapia ocupacional (MANZINI et al, 2021). Além disso, o formato online foi apontado por uma das professoras entrevistadas como possibilidade para a construção do material didático.

Acreditamos que existem diferentes benefícios no uso das tecnologias que favoreçam o engajamento das crianças na ocupação escolar, assim os recursos tecnológicos podem compor os conteúdos do material didático, existem inúmeros sites e aplicativos que podem ser divulgados no material educativo como propostas de apoio na superação das dificuldades. Para a proposição de tais recursos, deverá haver um estudo específico para filtrar os sites e/ou aplicativos disponíveis e que vão ao encontro das necessidades de crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, é importante pontuar que o uso das tecnologias como recurso educativo foi amplamente utilizado na pandemia devido a necessidade do distanciamento social, no entanto, 78,7% das crianças tiveram acesso à internet nesse período e apenas 35,6% utilizavam o computador (IDADOS, 2020); assim, o uso de tal recurso apesar de se apresentar de forma potente, nem sempre é acessível a todos aquelas que necessitam. Lembrando ainda que nenhum material ou recurso tecnológico substitui o ensino presencial e com apoio do professor.

A intervenção com a família e a articulação intersetorial é apresentada como um desafio, tanto nas entrevistas quanto na literatura consultada (CALHEIROS, MONTEIRO, VIRGOLINO, 2021; FERNANDES et al., 2019; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017; ALMEIDA; MARCELINO, 2013). As famílias têm dificuldade em aceitar que seus filhos possam ter algum transtorno ou diagnóstico, passando por uma fase de negação (BATISTA; FRANÇA, 2007; CAMARGO; LONDERO, 2008; FALKENBACH et al., 2008). Em muitos casos, o próprio ambiente familiar



pode apresentar fatores de risco para o desenvolvimento (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007). Em relação a articulação e composição da rede intersetorial, é sabido que há uma carência da contratação e inserção da equipe multiprofissional - educadores especiais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais - no setor da educação. Assim, este recorte apresenta-se como um limite para o material didático, visto que se trata de necessidades estruturais e da contratação de recursos pessoais, onde tal superação pode acontecer através da proposição de ações provenientes das políticas públicas.

## 5. CONCLUSÃO

As etapas iniciais para a construção de um material didático é um processo intenso, imersivo e de grande desafio, uma vez que é necessário o mergulho e o aprofundamento em diferentes aspectos que envolvem a temática proposta. Vislumbrar o acesso de qualidade à educação de crianças com transtornos no desenvolvimento da aprendizagem e com problemas no desempenho ocupacional foi/é um dos motores propulsores desse estudo. Foi possível perceber, através das entrevistas e da revisão de literatura que existem inúmeros fatores socioambientais, culturais, estruturais, históricos e políticos que inviabilizam o movimento das engrenagens do sistema educacional a fim de garantir o verdadeiro processo de inclusão e respeito às diferenças.

Os objetivos do estudo foram atingidos, uma vez que se verificou as necessidades reais ao manejo e ao ensino de crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e problemas no desempenho ocupacional. Foi verificado, através das entrevistas e da revisão da literatura, que crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem podem apresentar problemas no desempenho ocupacional - vice e versa - sendo que os fatores intrínsecos e extrínsecos podem ser diversos, sendo necessário o avanço em estudos que favoreçam a compreensão de tais fatores, como esses se relacionam e se distanciam. Apontamos ainda que é necessário que mais estudos sejam desenvolvidos na área, uma vez que foi observada a carência das profissionais em relação ao manejo de crianças com outros transtornos.

A revisão da literatura demonstrou a *teia* de possibilidades de atuação e intervenção do profissional da terapia ocupacional no contexto escolar, afirmando a competência e importância do profissional na educação para o acompanhamento e estimulação de crianças típicas e atípicas, profissionais da educação e com as famílias. Ainda por meio da revisão, foi possível encontrar os conteúdos necessários referentes ao desenvolvimento infantil e ocupacional e a associação

desses com a aprendizagem, compondo assim a construção de um material educativo com base científica. Assim o material didático amplia o conhecimento sobre a atuação da terapia ocupacional na educação, direciona e reforça papel deste profissional através das orientações fornecidas e possibilidades de intervenção para as ocupações, inclusão, confecção de tecnologias assistivas, consultorias colaborativas, avaliações e intervenções no espaço físico da escola, com os profissionais da educação, com as crianças e suas famílias.

Através das entrevistas foram observadas necessidades relacionadas com a oferta de um espaço de escuta, acolhimento e discussão de casos que são encontradas pelas professoras em salas de aula, assim como a emergência da formação continuada. Em diferentes momentos, as profissionais demonstram esgotamento emocional e falta de estratégias de enfrentamento às necessidades físicas e materiais do contexto escolar. No entanto, demonstram forte engajamento na ocupação do trabalho exercida nas salas de aula apresentando fatores importantes de motivação e adaptação de conteúdos e avaliações conforme suas possibilidades. A própria busca por pós-graduação demonstra um interesse em aprender a lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia das salas.

Muitas foram as demandas apresentadas pelas professoras em relação à criação de recursos, adaptações e intervenções com as crianças e no ambiente. A proposta de criação de um material didático não tem a ambição de superar as necessidades da implementação dos serviços de terapia ocupacional e demais profissionais nas escolas, visto que foi evidenciado pelas entrevistas a necessidade da equipe multiprofissional atuando de forma conjunta e colaborativa para a promoção da inclusão. Assim, o material didático vem como recurso a atuar na prevenção e promoção de saúde, através da oferta de sugestões de estímulo à diversificação das práticas pedagógicas e avaliativas e apoia as professoras em relação às necessidades de formação, com informações básicas em relação ao desenvolvimento infantil e transtornos de aprendizagem.

O material didático planejado neste estudo não tem como objetivo suprir/esgotar todas as necessidades encontradas no percurso deste estudo, visto as dimensões intersetoriais, políticas, históricas e estruturais que demandam a dissolução da problemática, mas seu conteúdo poderá auxiliar a formar a base de um conhecimento teórico sobre as crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem a fim de identificar casos precocemente e estimular os professores a buscar novas estratégias e recursos pedagógicos para facilitar a aprendizagem.

Contudo, seguiremos trilhando o caminho da construção desse material didático, visto a

sua importância e necessidade no contexto educacional. A escola, por vezes, configura-se como o único fator protetivo das crianças, logo, é nosso dever favorecer a ampliação do acesso à educação, ao desenvolvimento e a garantia de seus direitos. Há muitas estradas para percorrer nesse processo, assim, seguimos na esperança de que este estudo possa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a temática das crianças com transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e favoreça o desempenho ocupacional na educação, respeitando as diferenças, valorizando as potencialidades e garantindo que todas possam aprender e se desenvolver de forma digna.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação*, Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 327-342, 2007.
- ALMEIDA, B. C.; MARCELINO, J. F. Q. Intervenção terapêutica ocupacional em uma creche da cidade do Recife. **Journal of Occupational Therapy of University of São Paulo/Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 24, n. 3, 2013.
- ALMEIDA, K. M. et al. O espaço físico como barreira à inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 1, 2015.
- ALMEIDA, R. P. et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, nº 66, p. 611-630, 2016.
- ALVES, F. M.. Educação e transformação da sociedade. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/educacao-e-transformacao-da-sociedade>
- ALVES, J. F. M. Adaptação transcultural e análise da validade do Heres How I Write auto avaliação da escrita. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANGELINI, A. L.; ROSAMILHA, N.; ALMEIDA, R. M. Normas brasileiras do teste de matrizes progressivas. **Ciência e Cultura**, v. 18, n. 2, p. 113-114, 1966.
- ARKSEY, H., & O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. 2005
- ABJORNSTETT, M.; ENGELSRUD, G. H.; HELSETH, S. How Children with Disabilities Engage in Occupations during a Transitional Phase. **Journal of Occupational Science**, London, vol. 22, n. 3, p. 320-333, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.952365>
- BARRERA S. D, MALUF M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit.* 2003;16:491-502.
- BARCELOS T. A, et al. A atuação da terapia ocupacional em hospital pediátrico. *Rev. Med. Minas Gerais*, 2012; 22: 88-91.
- BATISTA, S; FRANÇA, R. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(10), 2007.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1:13563.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes. Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990. 6ª Edição. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em Julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: Maio de 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 1994.

BARBACENA, M. M et al. Nível cognitivo e transtorno do desenvolvimento da coordenação: estudo com escolares de 7 a 10 anos de idade. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 534-544, 2019.

BALEOTTI, L. R ; ZAFANI, M. D. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar/Occupational Therapy and assistive technology: thoughts about the experience with collaborative school consulting. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 2, 2017.

BAKKE, H. A. **Adaptação e validação do MABC-2 para crianças com baixa visão [Internet]**. 2015. Tese de Doutorado. tese]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

BATISTA, A. M; MANTOAN, T. E. M. Ministério da Educação. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2ª ed. Brasília: MEC, SEESP; 2006. 68 p.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 491-502, 2003.

BELTRAME, T. S. et al. Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em uma amostra de crianças brasileiras/Prevalence of Developmental Coordination Disorder in a sample of Brazilian children. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 1, p. 105-113, 2017.

BERGER, K. S. O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade. 5 ed. Rio de Janeiro, LTC, 2003.

CALHEIROS, M. N. S; MONTEIRO, N. S; VIRGOLINO, J. G. A. Terapia ocupacional x violência na escola: possibilidades de enfrentamento na educação infantil/Occupational Therapy X Violence at school: possibility of coping in early childhood education. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 5, n.2, p. 153-169.

- CALVO, A. D et al. Qualidade da escrita: Intervenção baseada na variação da produção de força dos dedos/Quality of handwriting: Intervention based on the variation of finger force production. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 22, n. 2, p. 317-325, 2014.
- CAMARGO, S.; LONDERO, A. Implicações do diagnóstico na aceitação da criança com deficiência: Um estudo qualificado. *Integração em Psicologia*, 12(2), 277-289. 2008. <https://doi.org/10.5380/psi.v12i2.10207>
- CAMPOS, S. D. F. et al. O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção/Play for the development of body schema and spatial and temporal orientation: analysis of an intervention. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.
- CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012. CASE-SMITH, J. Development of childhood occupations. In: CASE-SMITH, J. **Occupational Therapy for Children**. 4 ed. Missouri: Mosby, 2001b. p. 71-94.
- CHAVES, G. F. S. Estudo da confiabilidade e validade da Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM) em idosos com Comprometimento Cognitivo Leve (CCL) (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
- CHRISTIANSEN, C. H.; MATUSKA, K. M. Lifestyle balance: a review of concepts and research. *Journal of Occupational Science*, v.13, p. 49-61, 2006.
- CIBIAN A. P, PEREIRA L. D. Use of questionnaires in the monitoring of auditory training results. *Distúrbios Comun.* 2015;27:466---78.
- CID, M. F. B.; GASPARINI, D. A. Ações de promoção à saúde mental infanto-juvenil no contexto escolar: um estudo de revisão. *Revista FSA*, Teresina, v. 13, n. 1, p. 97-114, 2016.
- CORREIA, L. de M. **Dificuldades de aprendizagem**: contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.
- CORREIA, L. de M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**. Lisboa, v.2, n. XXII, p. 369- 376, 2004.
- CRUZ, D. M. C. Os modelos de Terapia Ocupacional e as possibilidades para a prática e pesquisa no Brasil. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.* Rio de Janeiro. 2018. v.2(3): 504-517.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. The creative personality. **Psychology Today**, New York, v. -, n. 29, p. 36-41, 1996.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. **Flow**: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row, 1990.
- DAVIS, J.; POLATAJKO, H. Occupational development of children. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children**: understanding children's occupations and enabling participation. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 136-157.
- DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo/Contributions of Occupational Therapy for the school inclusion of children suffering from autism. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 3, p. 601, 2013.

DEMARCHI, G. S. S. et al. Análise da consistência interna da versão em português da Avaliação Cognitiva Dinâmica de Terapia Ocupacional para Crianças (DOTCA-Ch) em estudantes de 06 a 12 anos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 545-554, 2019.

DRUMMOND, A. F.; CRUZ, D. M. C. **History of occupational therapy in Brazil**: inequalities, advances, and challenges. *Annals of International Occupational Therapy*, 2018.

ECHER, I. C. Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. *Rev Latino-Am Enferm.* 2005;13(5): 754-7..

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLER, V. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 20652073. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900011>

FARIA, M. DAS G. A. DE .; MAGALHÃES, L. DE C.. Adaptação da AMPS-escolar para crianças brasileiras de 4 a 8 anos. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 493–502, set. 2006.

FERNANDES, A. D. S. A. et al. A intersectorialidade no campo da saúde mental infantojuvenil: proposta de atuação da terapia ocupacional no contexto escolar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 454-461, 2019.

FERNANDES, J.; PULLIN, A. C.. Estudo da adequação da "Escala de Maturidade Mental Columbia" na avaliação de pré-escolares de baixo nível sócio-econômico. **Revista de Saúde Pública**, v. 15, p. 126–137, dez. 1981.

FERNANDES, P. I. C. F; SANTANA, Maria Raquel; PESTANA, Susana. Estudo comparativo do desempenho ocupacional entre crianças com atraso de desenvolvimento entre 3 e 5 anos de idade. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional= Brazilian Journal of Occupational Therapy**, v. 24, p. 447-456, 2016.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed. 1991.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. 2002.

FERREIRA, W. Inclusão ou exclusão: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D.A. (Org.). **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusive. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 213-238.

FIGUEIREDO, M. O. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. p. 161. 2013.

FIGUEIREDO, M.O; ALEGRETTI, A. L; MAGALHÃES, L. COVID-19 e desenvolvimento infantil: material educativo para familiares. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 501-508, 2021.

FIGUEIREDO, M. O., ALEGRETTI, A. L., & MAGALHÃES, L. . Terapia ocupacional assistida por cães: uma revisão de escopo da literatura brasileira. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2087. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2087>

FRITSCH, A. V; SILVA, N. S. M; SANCHEZ, M. L. Triagem de identificação precoce de dificuldades de leitura e de escrita para o primeiro ano escolar-projeto piloto. **Revista CEFAC**,

v. 23, 2021.

FOLHA, D. R. S. C. **Perspectiva ocupacional da participação de crianças na educação infantil e implicações para a terapia ocupacional.** Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos. p. 237.2019.

FOLHA, D. R. S. C.; DELLA BARBA, P. C. S. Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 28(1), 227-245. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1758>. Acesso em Agosto de 2020

FOLHA, D. R. S. C.; BARBA, P. S. D. Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, 2022.

FOLHA, D. R. S. C; CARVALHO, D. A. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 3, p. 290-298, 2017.

FOLHA, D. R. S. C; MONTEIRO, G. S. Terapia Ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem/Occupational Therapy in primary health at school seeking inclusion of students with learning difficulties. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 1, n. 2, p. 202-220, 2017.

FONSECA, S. P. et al. Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, p. 381-397, 2018.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996, p.95-109.

GARCIA, N. B. C; CASTRO MAGALHÃES, L; SANTOS, J. L. F. Coordenação fina e escrita de crianças de 6 a 9 anos nascidas a termo e pré-termo. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 2, p. 166-175, 2015.

GALVÃO, E. R. V. P. et al. Medida da Participação e do Ambiente-Crianças e Jovens (PEM-CY): adaptação transcultural para o uso no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 29, n. 3, p. 237-245, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, C. P. R; PENHA, P. X. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na *Revista Cefac. Revista Educação Pública*, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>

GONTIJO, D. T.; MARQUES, E.; ALVES, H. C.. “Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores/“These days, in school, we are talking about vulnerability”: contributions of occupational therapy for the con. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 20, n. 2, 2012.



GOULART, B. N. G; CHIARI, B. M. Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental. *Rev. Cefac*, v.16, nº 3, p. 810-816, 2014.

GUERRA, L., Diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Interlocução*. Minas Gerais, v.4, n. 4, p. 3-12, jun. 2011.

HUMPHRY, R.; WAKEFORD, L. Development of everyday activities: a model for occupation-centered therapy. **Infants and Young Children**, Washington, v. 21, n. 3, p. 230-240, 2008. DOI: 10.1097/01.IYC.0000324552.77564.98

HUMPHRY, R. Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 56, n. 2, p. 171-179, 2002. DOI: 10.5014/ajot.56.2.171

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30.05.2022.

JONSSON, H.; PERSSON, D. Towards an experiential model of occupational balance: an alternative perspective on flow theory analysis. *Journal of Occupational Science*, v.13, n.1, p. 62-73, 2006.

JURDI, A. P. S.; TEIXEIRA, P. A.; SÁ, C S. C. Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 281-289, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v28i3p281-289. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/134198>. Acesso em: 23 abr. 2023.

JÚNIOR, B. P; PASQUALI, L. Validação do Teste do Desenvolvimento da Integração Visomotora (VMI), para uso no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 02, p. 187-205, 1992.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem escolar. 14ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MAGALHÃES, L. C., NASCIMENTO, V. C. S., REZENDE, M. B. Avaliação da coordenação e destreza motora - ACOORDEM: etapas de criação e perspectivas de validação. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 15(1), 17-25.2004. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p17-25>.

MANCINI, M. C. Inventário da avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI): manual da versão brasileira adaptada. In: **Inventário da avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI): Manual da versão brasileira adaptada**. 2005. p. 193-193.

MANZINI, M. G. et al. Terapia ocupacional e comunicação alternativa: intervenção colaborativa com os parceiros de comunicação de uma criança com paralisia cerebral. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021.

MARONESI, L. C. et al. Análise de uma intervenção dirigida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, global e do equilíbrio/Analysis of an intervention directed to the development of balance and gross and fine motor coordination. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015.

MARTINS, R. et al. Concordância entre testes concorrentes para identificação de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. **Cadernos Brasileiros de Terapia**

**Ocupacional**, v. 28, p. 500-510, 2020.

MATTOS, J. C., D'ANTINO, M. E. F., CYSNEIROS, R. M. Tradução para o português do Brasil e adaptação cultural do Sensory Profile. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 104-120. 2015. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p104-120>.

MAZAK, M. S. R. et al. Instrumentos de avaliação da terapia ocupacional para crianças e adolescentes no Brasil: uma revisão da literatura. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021.

MEDEIROS, C. C. M. et al. Transcendendo o problema: percepções de mães e crianças sobre o impacto do transtorno do desenvolvimento da coordenação no dia a dia. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 792-805, 2019.

MEDICE, J. et al. Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 3, 2015.

MEDRONHO R.A. et al. *Epidemiologia*. Editora Atheneu: São Paulo, 2008.

MENDES, C. C. T. HTPC: HORA DE TRABALHO PERDIDO COLETIVAMENTE?. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.194. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/194>.

MELO, T. de M. F. M.; KUBOTA, A. M. A.; ALMEIDA, P. H. T. Q.; PONTES, T. B. Influência da educação integral na prevalência de transtorno do desenvolvimento da coordenação em crianças em idade escolar/Influence of full-time education in the prevalence of developmental coordination disorder in school age children. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 537-542, 2014. DOI: 10.4322/cto.2014.075. Disponível em: <https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/798>.

MOOJEN, S. M. P. Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E. (org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012. p.217-254.

MORAIS J. A arte de ler. São Paulo:Editora Unesp;1996.

MONTEIRO, R. C. et al. Percepção de Professores em relação Ao Processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 623-638, 2020.

MOREIRA, D. S. et al. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, p. 217-224, 2014.

MULLIGAN, S. Preschool: I'm learning now! In: In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. Kids can be kids: a childhood occupations approach. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 63-82.

MINAYO M. C. O. Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 edição. São Paulo: Hucitec- Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262, jul. /Set, 1993.

NASCIMENTO, S. S.; FERREIRA, A. O.; TEIXEIRA, M. R. O olhar do terapeuta ocupacional para as infâncias: reflexões a partir de uma experiência em uma escola pública/The occupational

herapist's view of childhood: reflections from an experience in a public school. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 5, n. 4, p. 520-533.

NAVAS, A. L. P. G. P.; CIBOTO, T. PERFIL DO TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL: Custos para as famílias e impactos da pandemia de covid-19. Instituto ABCD. São Paulo. 2021. Disponível em: [https://www.cisco.com/c/dam/global/pt\\_br/solutions/pdfs/relatorio-iabcd.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/solutions/pdfs/relatorio-iabcd.pdf)

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities**. Austin, TX: PRO- ED, 1994.

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, Sage, v.34, n. 4, p.237-241, 2011.

NJELESANI, J. *et al.* Test Construction of the Occupational Repertoire Development Measure–Parent (ORDM–P). **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 71, n. -, 2017, DOI:10.5014/ajot.2017.71S1-PO4144.

NOVO, Benigno Nuñez; MOTA, Antônio Rosembergue Pinheiro e. *A importância da avaliação escolar*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74544/a-importancia-da-avaliacao-escolar>.

OLIVEIRA, C.; CASTANHARO, R. C. T. O terapeuta ocupacional como facilitador do processo educacional de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 91-99, 2008.

OLIVEIRA, P. M. R. et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 2, p. 186-193, 2015.

PASCULLI, A. G. Tradução e adaptação transcultural do Minnesota Handwriting Assessment para aplicação no Bra-sil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

PASCULLI, A. D. G; HIRAGA, C. Y; PELLEGRINI, A. M. Tradução transcultural do Minnesota Handwriting Assessment para o contexto brasileiro/Transcultural translation of the Minnesota Handwriting Assessment for the Brazilian context. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 1, p. 95-104, 2017.

PEREIRA, B. P; BORBA, P. L. O; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021.

PEREIRA, C. M. R. B; CARLOTO, R. C. Reflexões sobre o papel social da escola. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia** Florianópolis, v. 3, n. 4, maio 2016.

PFEIFER L. I, MITRE, R. M. A. Terapia Ocupacional, dor e cuidados paliativos na atenção à infância. In: De Carlo MMRP, De Queiroz MEG. Dor e cuidados paliativos: terapia ocupacional

- e interdisciplinaridade. São Paulo: Roca; 2007. p.258-87
- POLATAJKO, H. J. The fit chart. In E. A. Townsend & H. J. Polatajko (Eds.), *Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, and justice through occupation* (2nd ed., pp. 213-214). Ottawa, Ontario: Canadian Association of Occupational Therapists, 2013.
- POLIT D. F, BECK C. T. Tipos específicos de pesquisa. In: Polit DF, Beck CT. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem*. 7 ed. Porto Alegre, RS: Artmed; 2011. p. 316-38.
- PRADO, M.; MAGALHÃES, L.; WILSON, B.. Cross-cultural adaptation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire for brazilian children. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 13, n. 3, p. 236–243, maio 2009.
- PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do desenvolvimento da coordenação: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 433-444, 2015.
- QUEDAS, C. L. R. Adaptação transcultural do MABC-2 e avaliação de crianças com Transtorno do Espectro Autista entre 7 e 10 anos. 2019. 77 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- RAMALHO, M. H. S. et al. Validação para língua portuguesa: lista de Checagem da Movement Assessment Battery for Children. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, p. 423-431, 2013.
- RIBEIRO, J. L. S; SILVA, V. O; CARVALHO, C. P. F. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola pública no estado de São Paulo: breves considerações críticas. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 60-69, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18171>.
- ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, 18(3), 122-127. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>. Acesso em Maio de 2021.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, p. 263-273, 2012.
- RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children: understanding children's occupations and enabling participation**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 136-157.
- RUGGIO, C. I. B. Adaptação transcultural do Perceived Efficacy and Goal Setting System – PEGS para crianças brasileiras (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.
- RUZZI-PEREIRA, A; DE PAULA, M. F. A; PEREIRA, P. E. O BRINCAR DA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista Baiana de Terapia Ocupacional (inativa/apenas arquivo)**, v. 2, n. 1, 2013.
- SANTANA, R. R. et al. Fatores associados ao desenvolvimento motor de pré-escolares de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 3, p. 299-308, 2017.
- SANTOS, A. R.; LIBRA, S. Terapia ocupacional e consultoria colaborativa: uma revisão

narrativa da literatura. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 94-99, 2016.

SANTOS, G. A. V. et al. O uso de uma ferramenta de rastreio para identificar o comportamento auditivo de estudantes no ciclo de alfabetização. **Revista CEFAC**, v. 23, 2021.

SANTOS, V. A. P. et al. Acompanhamento longitudinal das alterações no transtorno do desenvolvimento da coordenação em crianças pré-escolares. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, p. 1180-1192, 2020.

SANTOS, L. R. V; FERRACIOLI, M. C. Prevalência de crianças identificadas com dificuldades motoras. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, p. 525-538, 2020.

SARRAFF, T. F. S; MARTINEZ, C. M. S; SANTOS, J. L. F. Especificidade e sensibilidade do DCDQ para crianças de 8 a 10 anos no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 29, n. 2, p. 135-143, 2018.

SILVA, A. C. B. Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação. *Rev Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 23, n. 2, p. 163-168, maio/ago. 2012.

SILVA, A. P. A; PINTO, V. A.; BRISKIEVICZ, D. A. A avaliação como ferramenta pedagógica: perspectivas do processo avaliativo nos dias atuais a partir do cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental de Formiga/MG. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 30, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/a-avaliacao-como-ferramenta-pedagogica-perspectivas-do-processo-avaliativo-nos-dias-atuais-a-partir-do-cotidiano-de-uma-escola-de-ensino-fundamental-de-formigamg>

SILVA, C. G. et al. Psychometric analysis of items of Assessment of Motor Coordination and Dexterity (Acoordem) for 4-year-old children. **Journal of Occupational Therapy of University of São Paulo/Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 1, 2017.

SILVA, C.; FONSECA, B. V. Desempenho em fluência de leitura de escolares do 5º ano do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 23, 2021.

SILVA FILHO, J. A. et al. Medida da Participação e do Ambiente-Crianças Pequenas (YC-PEM): tradução e adaptação transcultural para o uso no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 30, n. 3, p. 140-149, 2019.

SILVA, A. C. D; SILVA, M. C. Avaliação do comportamento pessoal e social de pré-escolares/Evaluation of personal-social behavior of pre-schoolers. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 5, n. 4, p. 584-595.

SOUSA, P. A; OLIVEIRA, R. M; ALMOHALHA, L. Perfil sensorial de crianças com distúrbio de aprendizagem sob a ótica materna/Sensorial profile of children with learning disorder under matern optics. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 4, n. 6, p. 968-984. 2020.

SOUSA, P. G. F; JURDI, A. P. S. SILVA, C. C. B. O uso da tecnologia assistiva por terapeutas ocupacionais no contexto educacional brasileiro: uma revisão da literatura. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 3, 2015.

TAKATORI, M; BOMTEMPO, E; BENETTON, M. J. O brincar e a criança com deficiência física: a construção inicial de uma história em terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros**



de **Terapia Ocupacional**, v. 9, n. 2, 2001.

TEIXEIRA, N. M. P. et al. Desenvolvimento neuropsicomotor e o brincar de crianças em uma Unidade de Educação Infantil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 30, n. 2, p. 116-123, 2019.

TURATO, E. R. Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R. et al. Adaptação transcultural para a língua portuguesa da Avaliação Cognitiva Dinâmica de Terapia Ocupacional para Crianças (DOTCA-Ch)/Cross-cultural adaptation into portuguese of the Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children (DOTCA-Ch). **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 2, p. 287-296, 2017.

VALVERDE, A. A. Relação entre integração visomotora e destreza manual em crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, p. 890-899, 2020.

VASCONCELOS, T. B; CAVALCANTE, L. I. C. AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA EM CONTEXTOS INFANTIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 24, n. 3, p. 267-272, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/16320788/A\\_Amostragem\\_em\\_Bola\\_de\\_Neve\\_na\\_pesquisa\\_qualitativa\\_um\\_debate\\_em\\_aberto](https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto). Acesso em: Julho de 2022.

WILCOCK, A. A. Reflections on doing, being and becoming. **Australian Occupational Therapy Journal**, Australia, v. 46, n. -, p. 1-11, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/000841749806500501>

WFOT. World Federation of Occupational Therapists. Definition of occupation.2012. Disponível em: <https://wfot.org/about/about-occupational-therapy#:~:text=Definition%20%22Occupation%22,meaning%20and%20purpose%20to%20life>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases and related health problems: Alphabetical index**. World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/en>.

## ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para Professores)

**Projeto de Pesquisa:** “Elaboração de Material Educativo para Professores Sobre Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional”.

**Responsáveis pela condução da pesquisa:** Mestranda Izamara Pereira Paterra sob supervisão da Profa. Dra. Mirela de Oliveira Figueiredo.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida pela pesquisadora Izamara Pereira Paterra em relação à minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Elaboração de Material Educativo para Professores Sobre Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional” cujo objetivo é elaborar e descrever o processo de elaboração de um material educativo para crianças com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem e no desempenho ocupacional sob perspectiva da terapia ocupacional, e cujos objetivos específicos são: 1) as demandas de professores e/ou coordenadores de escolas do ensino fundamental, sobre avaliação e estimulação do desenvolvimento e das ocupações infantis; 2) Realizar mapeamento das crianças (de 6 a 10 anos) com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem na cidade de Sacramento-MG; 3) Sistematizar a literatura referente aos marcos do desenvolvimento infantil, especificamente das aquisições prévias para a alfabetização/escolarização na faixa etária 6 aos 10 anos e a literatura sobre as ocupações e o repertório ocupacional típicos na infância, especificamente de 6 aos 10 anos, para a composição da fundamentação teórica do material; 4) Realizar criação gráfica e a proposição de um material didático e 5) Validar o material didático junto a especialistas.

Estou ciente de que participarei do estudo em dois momentos: 1) Através da entrevista com questões voltadas ao levantamento de demandas presentes no serviço (objetivos 1 e 2 citados acima) e 2) Através de resposta ao Formulário Online (Google Forms) sobre o material produzido a fim de validar o conteúdo e diagramação (objetivo 5 citado acima), mantendo sigilo sobre minha identidade. Fui esclarecido(a) que este estudo visa elaborar um material educativo sobre crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem e com dificuldade no desenvolvimento ocupacional com base nas necessidades elencadas pelos professores e/ou coordenadores de escolas públicas e a partir da literatura existente e tenho ciência de que os resultados do estudo serão divulgados em eventos e revistas científicas, mantendo o sigilo sobre minha identidade e dados pessoais.

Fui informado(a) de que os procedimentos utilizados na pesquisa poderão apresentar benefícios relacionados ao estudo das estratégias de avaliação e intervenção com crianças, de 6 a 10 anos, com transtorno do desenvolvimento de aprendizagem e com dificuldade no desenvolvimento ocupacional para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento saudável e ao conhecimento de terapeutas ocupacionais que poderão contribuir com esse público. Dessa forma, os professores e a família dessas crianças também poderão se beneficiar por meio do acesso à novos conhecimentos na interação com as pesquisadoras durante as respostas ao questionário e também por meio da produção final do material didático, o que poderá fazê-los ampliar e qualificar suas práticas e formas de interação com crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem e como a educação envolve demandas e repercussões no desenvolvimento ocupacional.

Cabe ressaltar que as pesquisadoras não terão nenhum benefício financeiro pela realização da pesquisa, visto que os benefícios estão relacionados à ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão. Para a sociedade em geral e para os próprios sujeitos do estudo, os benefícios da pesquisa estão associados com a ampliação do conhecimento a respeito dos transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e com

a estimulação do desenvolvimento ocupacional na educação sob uma perspectiva da terapia ocupacional. Para a Universidade e para a comunidade científica, o referido estudo pode gerar novas publicações, enriquecendo os conhecimentos acerca do tema abordado por parte dos pesquisadores.

Confirmando que recebi, também, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da entrevista, os quais são mínimos. O estudo a ser realizado não envolverá danos materiais ou à saúde dos entrevistados, visto que seus dados e nomes serão mantidos em sigilo, evitando assim qualquer possível transtorno a este. No intuito de minimizar o risco de constrangimento ao participar das entrevistas, será solicitado por meio de diálogo o sigilo e comprometimento com a pesquisa, garantindo que a pesquisadora e sua equipe de pesquisa zelarão pela privacidade, sigilo e integridade dos participantes da pesquisa. As entrevistas terão apenas o áudio gravado, preservando assim a imagem e identidade dos participantes. Os riscos à integridade física serão evitados por meio da não utilização de material ou instrumento que ofereça qualquer possibilidade de dano à saúde ou bem estar dos participantes.

Para a coleta de dados será utilizado somente os roteiros de entrevista e gravador de áudio (no primeiro momento de participação para levantamento de demandas) e em forma de questionário online (Google Forms) (no segundo momento de participação para a validação do material educativo), o que tende a minimizar as possibilidades de qualquer eventual risco na interação durante o momento da coleta.

Não haverá qualquer compensação em dinheiro pela participação na pesquisa, mas garantimos o direito ao ressarcimento, conforme Resolução CNS nº 466/2012, item II.21 ou indenização, caso haja qualquer dano decorrente da pesquisa, conforme consta na Resolução CNS nº 466/2012.

Se você aceitar participar terá que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e você irá receber uma via deste termo para guardar com você, conforme o item IV.3 da Resolução CNS nº 466 de 2012, porém mesmo após assiná-lo, poderá optar por desistir a qualquer momento da participação neste estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será disponibilizado virtualmente via Google Formulário. Após os participantes lerem e registrarem sua concordância num campo do Google Formulário é que será dado início a pesquisa. Aqueles que, por alguma razão, não conseguirem realizar a leitura de forma autônoma ou não compreenderem claramente o conteúdo do TCLE, a pesquisadora irá fazer a leitura e explicar todo o conteúdo e mostrar onde a pessoa deve registrar sua assinatura. Os participantes irão receber virtualmente uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da forma como escolherem e-mail, whatsapp ou outra rede social de uso.

A pesquisadora se compromete, após a coleta de dados, a realizar o download de todos os dados e informações coletadas das plataformas virtuais (ambientes compartilhados, drives, “núvens”, etc.); estes serão salvos em dispositivo físico (HD externo, pendrive e/ou notebook) e serão mantidos sob a guarda da pesquisadora por 5 anos após o término da pesquisa, seguindo o exposto no inciso XI.2.f., da Resolução do CNS 466/12.

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Fui orientado(a) pelos pesquisadores sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos



e riscos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes.

Estou ciente de que minha participação na pesquisa não me trará custos adicionais, pois não terei qualquer despesa com os procedimentos previstos neste estudo, os quais serão custeados pela pesquisadora. Da mesma forma, fui informado(a) que não receberei qualquer forma de pagamento pela minha participação nesta pesquisa. Também fui informado de que receberei uma cópia deste TCLE, enquanto outra ficará em posse da pesquisadora.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações que possam levar à minha identificação, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável para indenizações conforme a lei. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido(a) a qualquer tipo de pressão ou coação, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem necessidade de justificar o motivo da desistência, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Eu, \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo.

\_\_\_\_\_  
Izamara Pereira Paterra

\_\_\_\_\_  
Mirela de Oliveira Figueiredo

Nome e Assinatura da Pesquisadora e Orientadora

Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luís - km 235 – São Carlos (SP)  
Telefone: (16) 99132-0761  
Email: izamarapereirapaterra@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.**

Sacramento-MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

---

**Assinatura do participante**

**ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para Especialistas)**

**Projeto de Pesquisa:** “Elaboração de Material Educativo para Professores Sobre Crianças com

Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional”.

**Responsáveis pela condução da pesquisa:** Mestranda Izamara Pereira Paterra sob supervisão da Profa. Dra. Mirela de Oliveira Figueiredo.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida pela pesquisadora Izamara Pereira Paterra em relação à minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Elaboração de Material Educativo para Professores Sobre Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional” cujo objetivo é elaborar e descrever o processo de elaboração de um material educativo para crianças com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem e no desempenho ocupacional sob perspectiva da terapia ocupacional, e cujos objetivos específicos são: 1) as demandas de professores e/ou coordenadores de escolas do ensino fundamental, sobre avaliação e estimulação do desenvolvimento e das ocupações infantis; 2) Realizar mapeamento das crianças (de 6 a 10 anos) com transtorno de desenvolvimento da aprendizagem na cidade de Sacramento-MG; 3) Sistematizar a literatura referente aos marcos do desenvolvimento infantil, especificamente das aquisições prévias para a alfabetização/escolarização na faixa etária 6 aos 10 anos e a literatura sobre as ocupações e o repertório ocupacional típicos na infância, especificamente de 6 aos 10 anos, para a composição da fundamentação teórica do material; 4) Realizar criação gráfica e a proposição de um material didático e 5) Validar o material didático junto a especialistas.

Estou ciente de que participei do estudo no momento de validação do conteúdo e da diagramação do material produzido (objetivo 5 citado acima) por meio de resposta ao Formulário Online (Google Forms), sendo mantido sigilo sobre minha identidade. Fui esclarecido(a) que este estudo visa elaborar um material educativo sobre crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem e com dificuldade no desenvolvimento ocupacional com base nas necessidades elencadas pelos professores e/ou coordenadores de escolas públicas e a partir da literatura existente e tenho ciência de que os resultados do estudo serão divulgados em eventos e revistas científicas, mantendo o sigilo sobre minha identidade e dados pessoais.

Fui informado(a) de que os procedimentos utilizados na pesquisa poderão apresentar benefícios relacionados ao estudo das estratégias de avaliação e intervenção com crianças, de 6 a 10 anos, com transtorno do desenvolvimento de aprendizagem e com dificuldade no desenvolvimento ocupacional para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento saudável e ao conhecimento de terapeutas ocupacionais que poderão contribuir com esse público. Dessa forma, os professores e a família dessas crianças também poderão se beneficiar por meio do acesso à novos conhecimentos na interação com as pesquisadoras durante as respostas ao questionário e também por meio da produção final do material didático, o que poderá fazê-los ampliar e qualificar suas práticas e formas de interação com crianças com transtorno do desenvolvimento da aprendizagem e como a educação envolve demandas e repercussões no desenvolvimento ocupacional.

Cabe ressaltar que as pesquisadoras não terão nenhum benefício financeiro pela realização da pesquisa, visto que os benefícios estão relacionados à ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão. Para a sociedade em geral e para os próprios sujeitos do estudo, os benefícios da pesquisa estão associados com a ampliação do conhecimento a respeito dos transtornos do desenvolvimento da aprendizagem e com a estimulação do desenvolvimento ocupacional na educação sob uma perspectiva da terapia ocupacional. Para a Universidade e para a comunidade científica, o referido estudo pode gerar novas publicações, enriquecendo os conhecimentos acerca do tema abordado por parte dos pesquisadores.

Confirmando que recebi, também, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos

decorrentes do estudo, os quais são mínimos. O estudo a ser realizado não envolverá danos materiais ou à saúde dos entrevistados, visto que seus dados e nomes serão mantidos em sigilo, evitando assim qualquer possível transtorno a este. No intuito de minimizar o risco de constrangimento ao participar das entrevistas, será solicitado por meio de diálogo o sigilo e comprometimento com a pesquisa, garantindo que a pesquisadora e sua equipe de pesquisa zelará pela privacidade, sigilo e integridade dos participantes da pesquisa. As entrevistas terão apenas o áudio gravado, preservando assim a imagem e identidade dos participantes. Os riscos à integridade física serão evitados por meio da não utilização de material ou instrumento que ofereça qualquer possibilidade de dano à saúde ou bem estar dos participantes.

Para a coleta de dados será utilizado somente o questionário de formato online (Google Forms), o que tende a minimizar as possibilidades de qualquer eventual risco na interação durante o momento da coleta.

Não haverá qualquer compensação em dinheiro pela participação na pesquisa, mas garantimos o direito ao ressarcimento, conforme Resolução CNS nº 466/2012, item II.21 ou indenização, caso haja qualquer dano decorrente da pesquisa, conforme consta na Resolução CNS nº 466/2012.

Se você aceitar participar terá que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e você irá receber uma via deste termo para guardar com você, conforme o item IV.3 da Resolução CNS nº 466 de 2012, porém mesmo após assiná-lo, poderá optar por desistir a qualquer momento da participação neste estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será disponibilizado virtualmente via Google Formulário. Após os participantes lerem e registrarem sua concordância num campo do Google Formulário é que será dado início a pesquisa. Aqueles que, por alguma razão, não conseguirem realizar a leitura de forma autônoma ou não compreenderem claramente o conteúdo do TCLE, a pesquisadora irá fazer a leitura e explicar todo o conteúdo e mostrar onde a pessoa deve registrar sua assinatura. Os participantes irão receber virtualmente uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da forma como escolherem e-mail, whatsapp ou outra rede social de uso.

A pesquisadora se compromete, após a coleta de dados, a realizar o download de todos os dados e informações coletadas das plataformas virtuais (ambientes compartilhados, drives, “núvens”, etc.); estes serão salvos em dispositivo físico (HD externo, pendrive e/ou notebook) e serão mantidos sob a guarda da pesquisadora por 5 anos após o término da pesquisa, seguindo o exposto no inciso XI.2.f., da Resolução do CNS 466/12.

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Fui orientado(a) pelos pesquisadores sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes.

Estou ciente de que minha participação na pesquisa não me trará custos adicionais, pois não terei qualquer despesa com os procedimentos previstos neste estudo, os quais serão custeados pela pesquisadora. Da mesma forma, fui informado(a) que não receberei qualquer forma de pagamento pela minha participação nesta pesquisa. Também fui informado de que receberei uma cópia deste TCLE, enquanto outra ficará em posse da pesquisadora.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações que possam levar à minha identificação, bem como

garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável para indenizações conforme a lei. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido(a) a qualquer tipo de pressão ou coação, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem necessidade de justificar o motivo da desistência, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Eu, \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo.

\_\_\_\_\_  
Izamara Pereira Paterra

\_\_\_\_\_  
Mirela de Oliveira Figueiredo

Nome e Assinatura da Pesquisadora e Orientadora

Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luís - km 235 – São Carlos (SP)  
Telefone: (16) 99132-0761  
Email: izamarapereirapaterra@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.**

Sacramento-MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## **Anexo III - Entrevista - Conhecendo as Demandas**

### **1. Caracterização dos Profissionais e da Escola**

Nome:

Idade:

Local e Ano de Formação:

Formação complementar (Pós-graduação, cursos de qualificação, etc.):

Em qual escola trabalha atualmente? Há quanto tempo atua nesta escola?

Quais são as turmas (séries) que é responsável?

É responsável por uma disciplina específica? Se sim, qual?

Esta escola possui sala de recursos e/ou de apoio?

Esta escola possui professores de apoio?

Esta escola possui Educador Especial, Psicopedagogo ou Psicólogo?

### **2. Caracterização da Rotina de Trabalho**

Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?

Descreva quais atividades compõem sua rotina de trabalho (Ex: Participa de reuniões? Produz relatórios? Planeja atividades? etc.)

Em relação ao trabalho em sala de aula, quais são os recursos utilizados para avaliar o desempenho/evolução das crianças em relação ao conteúdo ministrado?

### **3. Conhecimentos sobre o Transtorno de Desenvolvimento da Aprendizagem - Teoria e Prática**

O que você compreende/conhece sobre o Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem?

Você consegue identificar crianças na sua sala com Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem?

Você utiliza alguma avaliação e/ou recurso específico para identificar as crianças com Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem?

Quando é identificado que uma criança possui Transtorno de Desenvolvimento de

Aprendizagem e/ou não apresenta o desempenho esperado, qual é a ação do professor? (Realiza atividades diferentes para que a criança alcance o desempenho esperado? Mantém as atividades e oferece outro tipo de apoio a criança? Informa a coordenação da escola? Solicita apoio de algum ponto da rede de educação? Solicita apoio de algum ponto da rede de saúde? Solicita apoio de algum ponto da rede de assistência social?)

Quais são as estratégias, técnicas e/ou recursos utilizados para auxiliar as crianças com Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem?

Existe uma rede de apoio (Seja no setor da educação, saúde e/ou assistência social) que auxiliem professores, pais e/ou crianças com Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem?

Na sua opinião, quais são as principais potências encontradas na atuação profissional, quando se trata do tema Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem em crianças?

Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas na atuação profissional, quando se trata do tema Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem em crianças?

#### **4. Sobre o Material Educativo**

Na sua opinião, quais são as necessidades dos professores da rede pública da cidade de Sacramento-MG em relação ao tema crianças que não aprendem na escola?

Na sua opinião, quais conteúdos devem compor um material educativo sobre o tema Transtorno de Desenvolvimento de Aprendizagem em crianças?

Na sua opinião, quais conteúdos devem compor um material educativo sobre avaliação e estimulação do desenvolvimento e das ocupações infantis?

### Declaração de Anuência

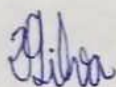
Atesto para os devidos fins que as escolas  
 O.M.E.I Professora Sílvia Siera  
 O.M. Du Anise Rena Júnior  
 localizadas nos endereços  
 R. Astolfo de Leuca, SN  
 R. Capitão Borges, n.º 250

na cidade de Sacramento-MG serão coparticipantes do projeto de pesquisa intitulado "Elaboração de Material Educativo para Professores Sobre Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem e no Desempenho Ocupacional sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional" sob responsabilidade da mestrandia Izamara Pereira Paterra e orientação da profa. Mirela de O. Figueiredo.

Dessa forma, os(as) professores que aceitarem participar do estudo, a secretaria de educação estará ciente e também será favorável a concretização do mesmo.

Importante ressaltar que a coparticipação da secretaria de educação e participação dos/das professores(as) não é obrigatória, ambas têm liberdade para recusar, desistir e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e nem prejuízo para a secretaria de educação e para as/os professores(as).

A participação nesta pesquisa não gerará nenhum custo a secretaria de educação e participação dos/das professores(as) uma vez que os/as professores(as) que aceitarem participar escolherão pelo dia/horário que lhes for conveniente. Também não haverá compensação em dinheiro pela coparticipação e participação na pesquisa.



Nome da Dirigente/Responsável pela Instituição

**VALDAIR CANDIDA DA SILVA**  
 Secretana Municipal de Educação  
 Decreto Numero 029, de  
 15 de Janeiro de 2021