

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE INTERESSES  
BASEADO EM UM CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E SEUS EFEITOS NO  
FUNCIONAMENTO GERAL DE INDIVÍDUOS COM  
DEFICIÊNCIA MENTAL E AUTISMO**

Margherita Midea Cuccovia

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**SÃO CARLOS**

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C963ap

Cuccovia, Margherita Midea.

Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo / Margherita Midea Cuccovia. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

186 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Autismo. 2. Currículo funcional. 3. Educação especial. 4. Deficiência mental. 5. Procedimentos – avaliação. 6. Estudantes – preferências e interesses. I. Título.

CDD: 371.94 (20<sup>a</sup>)



Vivo um momento que:

Quando me afasto das pessoas, fico só num canto, dizem que não percebo ninguém

Quando me machuco e vem o riso, dizem que não sinto

Quando saio de situações e corro sem parar dizem que não me protejo e não tenho medo

Quando balanço meu corpo, grito e aceno minhas mãos, dizem que não falo

Quando junto tampinhas, revistas e sucatas dizem que não brinco

Quando insisto em seguir os mesmos caminhos, dizem que não sei aonde vou

Pareço diferente...

Tenho uma forma particular de interagir e de me comunicar.

Tenho interesses por coisas que talvez vocês nunca tenham pensado e acreditem:

São interessantes também.

Eu percebo, sinto, tenho medo, falo, brinco e insisto num caminho prá chegar até você

Sou uma Pessoa... Tenho Autismo Infantil  
Maghi

## **Agradecimentos**

Ao meu pai Biagio que, através das suas atitudes, ensinou-me crença e perseverança

À minha mãe Donata pelo carinho, por acreditar no meu sonho e o tornar possível

À minha irmã Iô, ao meu cunhado Hernan e à minha sobrinha “preferida”, Mariana, presentes em todos os momentos que precisei e pela torcida

Ao meu filho Raphael, co-orientador de gráficos e tabelas, pelo carinho e paciência em lidar no computador, noite adentro, com uma mãe “especial”.

Ao meu filho Fernando pelo seu “Jeito de Ser”, pelo carinho, pela sensibilidade e compreensão, vivendo, no mesmo período, um grande vestibular.

As Dr<sup>as</sup> e amigas Judith LeBlanc e Liliana Mayo pela diretriz de um caminho

Aos alunos da APAE de Sertãozinho e da AMA-RP o início de tudo

Aos alunos Ann Sullivan que fazem do meu trabalho a minha vida

Aos Pais Ann Sullivan que permitiram e apoiaram este trabalho

À Equipe Ann Sullivan por acreditar e realizar o “Tratar como Pessoa e Educar para a Vida”

Aos Educadores Patrícia, Roberta e Rogério pelo empenho na realização deste estudo

À Carminha e à Cátia pela amizade, pela confiança, pelo carinho e apoio, em todos os momentos que enfrentamos juntas, e, pela opção de ainda estarem, junto a mim, na mesma luta. À Cátia pela presença marcante nos momentos decisivos e à Carminha por ter ouvido meu coração.

À Sra Maria Ramos Cervi pelo carinho, vibração e empenho na correção deste estudo. À

Professora Maria Ramos \_um exemplo a ser seguido\_

Ao Ródnei pela amizade, empenho e apoio, a qualquer momento, no inglês

Aos amigos Mauro, Rennó, Otero, Tânia, João Paulo, Maria Lúcia, Adriana e Léia pela torcida, atenção e carinho. À Odete pela presença constante e à Celinha pela prontidão nos momentos difíceis. A TODOS os amigos e amigas que hoje fazem parte da minha Família Ribeirão Pretana.

À Prof<sup>a</sup> Dione pela contribuição e pelo afeto dedicado ao meu trabalho

Aos amigos e músicos da noite, em especial ao “Bar do Val” que, pela acolhida, tornou-se a extensão da minha casa

À Prof<sup>a</sup> Maria Amélia Almeida pela confiança e orientação que dedicou ao meu trabalho

Aos professores, funcionários e amigos da UFSCar pela atenção que me dedicaram

Ao CNPq por apoiar este trabalho e permitir sua realização

À Pessoa Autista com deficiência mental - autor maior - que escreve a própria vida através de atitudes e que, pela convivência, deu-me a oportunidade de aprender a ser sensível e ler vida além dos livros.

**A DEUS**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
Concepção e Diagnóstico.....	9
A Definição de Retardo Mental.....	9
Característica Diagnósticas para Retardo Mental.....	10
Característica Diagnósticas para Autismo.....	11
Abordagem de Ensino e Avaliação.....	12
Currículo Funcional Natural Aplicado no Centro Ann Sullivan do Brasil (CASB).....	18
<b>OBJETIVO</b> .....	21
<b>MÉTODO</b> .....	22
Participantes.....	22
Participante Júlio.....	23
Participante Roberta.....	23
Local .....	24
Material e Instrumentos.....	24
Procedimento de Coleta de Dados .....	25
Procedimento de Análise dos Dados .....	43
<b>O PROGRAMA EDUCACIONAL de Júlio e Roberta</b> .....	45
Relacionando Interesses e Habilidades de Júlio.....	46
Relacionando Interesses e Habilidades de Roberta.....	52
<b>RESULTADOS</b> .....	61
Participante Júlio .....	61
Participante Roberta .....	102
<b>DISCUSSÃO CONCLUSÃO</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	181
<b>ANEXOS</b> .....	187

## TABELAS

Tabela 1- Mudanças ocorridas em relação ao tempo em relação a concepção de deficiência....	5
Tabela 2 - Modelos de Ensino.....	6
Tabela 3 - O Currículo Funcional no momento Presente e Inclusivo .....	8
Tabela 4- Filosofia Tratar como Pessoa e Educar para a Vida.....	19
Tabela 5- Características dos Participantes.....	22
Tabela 6 Planilha de Avaliação Progressiva- Juca.....	29
Tabela 7- Cor e pontuação para a Planilha de Avaliação Progressiva.....	33
Tabela 8- Nível de Interesses.....	36
Tabela 9- Nível Funcional na Planilha de Avaliação Progressiva.....	37
Tabela 10- Tabela de critérios de conceitos e habilidades .....	38
Tabela 11- Habilidades de Comunicação Verbal e não Verbal .....	40
Tabela 12- Pontuação para o desempenho na Intervenção e habilidades básicas em casa.....	42
Tabela 13- Discriminar a cédula de 1 Real na atividade de “Pagar o sorvete” (Anexo 3).....	43
Tabela 14- Programa Educacional de Júlio.....	49
Tabela 15- Programa Educacional de Roberta.....	57
Tabela 16- Ocorrências durante o controle de esfínteres de Júlio.....	66
Tabela 17- Planilha de Avaliação Progressiva Júlio AVD 1.....	84
Tabela 18-Planilha de Avaliação Progressiva Júlio AVD 2.....	85
Tabela 19-Planilha de Avaliação Progressiva Júlio AVP 1.....	89
Tabela 20-Planilha de Avaliação Progressiva Júlio AVP 2.....	90
Tabela 21-Planilha de Avaliação Progressiva Júlio HAF 1.....	94
Tabela 22-Planilha de Avaliação Progressiva Júlio HAF 2.....	95
Tabela 23 – Pontuação dada a Júlio pelo CASB e pela mãe em abril, ago. e nov. / 2002.....	99
Tabela 24- Evolução de Júlio nas Metas propostas coloridas com o nível de apoio.....	101
Tabela 25- Planilha de Avaliação Progressiva Roberta AVD 1.....	144
Tabela 26-Planilha de Avaliação Progressiva Roberta AVD 2.....	145
Tabela 27-Planilha de Avaliação Progressiva Roberta AVP 1.....	150
Tabela 28-Planilha de Avaliação Progressiva Roberta AVP 2.....	151
Tabela 29-Planilha de Avaliação Progressiva Roberta HAF 1.....	156
Tabela 30-Planilha de Avaliação Progressiva Roberta HAF 2.....	157
Tabela 31- Pontuação dada a Roberta pelo CASB e pela mãe em 1998, fev, ago. e nov/ 2002..	160
Tabela 32- Evolução Roberta nas Metas propostas coloridas com o nível de apoio.....	164

## FIGURAS

Figura 1- Desempenho de Júlio para responder ao cumprimento de dar a mão.....	61
Figura 2- Desempenho de Júlio para ir até a sala de aula .....	62
Figura 3- Desempenho de Júlio em guardar a mochila no armário .....	63
Figura 4- Desempenho de Júlio para enxaguar e colocar a mão embaixo da água .....	64
Figura 5- Desempenho de Júlio em manter as calças limpas e usar o vaso sanitário.....	66
Figura 6- Desempenho de Júlio em levar o lixo da sala de aula para a calçada.....	67
Figura 7- Desempenho de Júlio em tirar suas calças para usar o vaso sanitário .....	68
Figura 8- Desempenho de Júlio em levantar suas calças .....	69
Figura 9- Desempenho de Júlio em colocar um objeto no carrinho .....	71
Figura 10- Desempenho de Júlio em guardar a compra do supermercado .....	72
Figura 11- Desempenho de Júlio para o seguimento de duas instruções.....	73
Figura 12- Desempenho de Júlio em levar a garrafa para a sala de aula .....	74
Figura 13- Desempenho de Júlio no programa de escrita do nome .....	75
Figura 14- Desempenho de Júlio na atividade de carregar sua mochila .....	76
Figura 15- Porcentagem dos níveis de auxílio dados a Júlio desde o início até o final da intervenção em todas as tarefas realizadas e o acompanhamento .....	77
Figura 16- Evolução do repertório de interesses e de função de Júlio nas atividades de AVD .	79
Figura 17- Evolução do nível de interesse e de função de Júlio em cada Setor da área de AVD	82
Figura 18- Evolução do repertório de interesses e habilidades de Júlio nas atividades de AVP	85
Figura 19- Evolução do nível de interesse e de função de Júlio em cada Setor da área de AVP	87
Figura 20- Evolução do repertório de Interesses e habilidades de Júlio nas atividades de HAF	90
Figura 21- Evolução do nível de interesse e de função de Júlio em cada Setor da área de HAF	92
Figura 22- Desempenho de Roberta em dizer: Bom dia espontaneamente .....	102
Figura 23- Desempenho de Roberta em responder a pergunta: “O que você vai fazer?”.....	103
Figura 24- Desempenho de Roberta para o seguimento de três instruções na atividade de fazer o café de coador e na cafeteira .....	105
Figura 25- Desempenho de Roberta em acender o fogo com fósforos ou acendedores ao fazer o café de coador e em ligar a cafeteira e colocar o pino na tomada .....	106
Figura 26- Desempenho de Roberta em lavar a garrafa térmica ao fazer o café de coador e na cafeteira .....	107
Figura 27- Desempenho de Roberta em colocar 3 medidas de pó para fazer o café de coador e de cafeteira.....	108

Figura 28- Desempenho de Roberta em esquentar a garrafa térmica e colocar o café da jarra da cafeteira na garrafa térmica na atividade de fazer o café de coador e de cafeteira.....	110
Figura 29- Desempenho de Roberta em retornar a caneca ao fogão e colocar a jarra na cafeteira.....	111
Figura 30- Desempenho de Roberta em responder “Esta fervendo” na atividade de fazer o café de coador e cafeteira .....	112
Figura 31- Desempenho de Roberta em pegar a caneca na atividade de fazer o café .....	113
Figura 32- Desempenho de Roberta em despejar a água no coador na atividade de fazer café .	114
Figura 33- Desempenho de Roberta em procurar a bandeja na atividade de fazer café .....	115
Figura 34- Desempenho de Roberta em pegar três xícaras na atividade de fazer café.....	116
Figura 35- Desempenho de Roberta em pegar um copo com água e uma colherinha na atividade de fazer café.....	117
Figura 36- Desempenho de Roberta em pegar o açucareiro/pegar/procurar o adoçante .....	118
Figura 37- Desempenho de Roberta em levar a bandeja à diretoria.....	120
Figura 38- Desempenho de Roberta em voltar para a cozinha.....	120
Figura 39- Desempenho de Roberta em retirar o coador da garrafa térmica e da jarra na cafeteira.....	121
Figura 40- Desempenho de Roberta em fechar a garrafa térmica .....	122
Figura 41- Desempenho de Roberta em levar a garrafa térmica à Diretoria.....	123
Figura 42- Desempenho de Roberta em servi-se de café .....	124
Figura 43- Desempenho de Roberta na atividade de “Fazer café de coador” e no uso da cafeteira, de acordo com os níveis de auxílio.....	125
Figura 44- Média de desempenho em relação aos níveis de auxílio dados a Roberta, na atividade de fazer café.....	126
Figura 45- Desempenho de Roberta em encontrar as figuras para compor o caderno de leitura	127
Figura 46- Escrita de Roberta .....	129
Figura 47- Prova dos 4 palavras .....	130
Figura 48- Desempenho de Roberta em pedir 1 real em relação.....	131
Figura 49- Desempenho de Roberta para encontrar o produto na prateleira.....	132
Figura 50- Desempenho de Roberta em pagar a compra.....	133
Figura 51- Desempenho de Roberta em bater na porta, abri-la e dizer “Com licença”.....	135
Figura 52- Desempenho de Roberta em escovar o cabelo.....	135
Figura 53- Desempenho de Roberta em passar batom .....	136
Figura 54- Desempenho de Roberta em andar na calçada e atravessar as ruas.....	137
Figura 55- Nível funcional Geral, de Roberta, em todas as atividades realizadas na	139



intervenção e no seguimento.....	
Figura 56- Evolução do repertório de interesses e de função de Roberta nas atividades de AVD.....	140
Figura 57- Evolução do nível de interesse e de função de Roberta em cada Setor da área de AVD .....	142
Figura 58- Evolução do repertório de interesses e de função de Roberta nas atividades de AVP.....	145
Figura 59- Evolução do nível de interesse e de função de Roberta em cada Setor da área de AVP .....	148
Figura 60- Evolução do repertório de Interesses e de função de Roberta nas atividades de HAF.....	151
Figura 61- Evolução do nível de interesse e de função de Roberta em cada Setor da área de HAF .....	154

## RESUMO

As avaliações ou programas de ensino que enfatizam as dificuldades dos alunos indicam, aos educadores, quais áreas do desenvolvimento possuem déficit e onde se deveria investir na recuperação desses indivíduos. A atual política educacional e a nova concepção de deficiência mental orientam a inclusão da Pessoa deficiente, no espaço comum, e levam à reflexão do uso, nas práticas educativas, da visão centrada na *Pessoa, como sujeito que possui desejos* e exige do educador o exercício de ver as habilidades do aluno, educando-o em ambientes reais para viver em ambientes reais. Neste estudo investigamos os efeitos da aplicação do Currículo Funcional Natural, CFN, a partir da avaliação centrada na pessoa e seus interesses, na aquisição das habilidades propostas, nas mudanças no repertório de interesses e habilidades, no funcionamento geral do indivíduo, na generalização para a casa do aluno e manutenção do aprendizado. Participaram do estudo duas pessoas adultas com Autismo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, ambos com Deficiência Mental Severa. O estudo foi realizado no Centro de Educação Ann Sullivan do Brasil – R.P. Avaliou-se inicialmente o nível de interesse e habilidade do aluno e quantificou-se sua pontuação em linha de base operante (Lbo) e linha de base com auxílio (Lba), nas atividades de vida diária, prática e acadêmicas funcionais. Com base nessa avaliação foi organizado um CFN individualizado, trabalhado em grupo e em ambientes contextualizados. Os dados foram coletados por período que variou de 33 a 44 semanas e os alunos foram reavaliados após quatro meses. Desenvolveu-se um Método para avaliar e quantificar os níveis de desempenho e interesses do aluno através do apoio necessário em circunstâncias reais. Nos dois participantes observou-se que os interesses estão associados ao desempenho na maioria das atividades e no funcionamento geral final os alunos necessitaram de menor apoio em relação a sua performance inicial. Ambos ampliaram ou repertório de interesses e habilidades em relação às tarefas propostas, na Lbo e Lba, havendo generalização do aprendizado para a casa do aluno e manutenção no seguimento. Conclusões: 1- O método proposto permite avaliar e quantificar os interesses e habilidades das pessoas com deficiência severa e com dificuldades comunicativas. 2-O CFN, acrescido do método de avaliação desenvolvido neste trabalho, é uma alternativa educacional para ensinar conceitos e habilidades úteis, respeitando a idade, os desejos e a capacidade desses alunos nos darem informações e fazerem escolhas. 3-A avaliação da deficiência mental deve ser realizada levando em conta o nível de apoio que o educando necessita para realizar suas tarefas. 4-A Lbo ressalta a “normalidade” e a dependência minimizando o potencial do aluno. 4 –A Lba destaca características não percebidas na Lbo transformando o “Deficiente” em “Pessoa” única e diferente de todos os demais.

## ABSTRACT

Evaluation or teaching programs that emphasize the student's difficulties indicate to the educators which developmental areas are presenting deficits and where to invest for the recovering of these students. The current Educational Policies and the new conception of mental deficiency state guidelines about the inclusion of the handicapped individuals in common spaces and call for the reflection of the use of educative practices with the vision centered in the person as a subject that has desires. This demands from the educators the exercise of looking at student's abilities, and educating him/her in real environments in order to allow them to live in real environments. In this study, it was investigated the effects of the Natural Functional Curriculum application in: (a) student's interests in the acquisition of the proposed abilities; (b) the change of the interests and abilities repertoire; (c) individual's general functioning; (e) student's generalization at home; and (f) the learning maintenance. The Study started from an evaluation centered in the person. Participated in the study two adult persons with Autism and Invasive Developmental Disturbance associated to a Severe Mental Deficiency. The study was realized in the "Brazil Ann Sullivan Center – R.P". Initially the level of student's interest and abilities were evaluated. Their performance was evaluated by an operant baseline (Lbo) and supported baseline (Lba) in daily living activities, home living and functional academics. Based on this evaluation, an individualized Natural Functional Curriculum was organized and trained in group and in natural environments. The data was collected in a period that varied from 33 to 44 weeks. The students were re evaluated daily for each task and as a whole after four months. A method to evaluate and quantify student's level of performance and interest was developed through the support needed in real circumstances. The results show that in both students the interests are associated with the performance in most of the activities and that in the final general functioning they needed much less support in relation to their initial performance. It was observed that both participants had their interest and ability repertoire in the proposed tasks, estimated by Lbo and Lba, increased significantly, and it was generalized in the student's home and maintained upon follow-up. It was concluded that: (a) The proposed method allows to evaluate and to quantify the interests and abilities of severe mentally retarded individuals with communications deficits and autism; (b) The Functional Natural Curriculum, associated with the evaluation method developed in this study, is an educational alternative to teach useful concepts and abilities, if situations such as age, desires, student's capabilities to inform and to make choices are respected; (c) The operant baseline emphasizes "normality" and dependency in a way that minimizes the student potential; (d) The supported baseline, transform the handicapped in a unique "Person" and that they are different from others.

## APRESENTAÇÃO

O meu trabalho em educação especial teve início em 1984, como médica psiquiatra no atendimento a crianças e adultos em uma escola de educação especial, com objetivo de estabelecer o diagnóstico da deficiência e o tratamento medicamentoso quando necessário.

Nem todas as crianças ou adultos tinham acesso à Instituição. Os motivos eram: grau severo de retardo, sem controle de esfíncteres, idade superior a 12 anos, Paralisia Cerebral, uso de cadeira de rodas, distúrbio psiquiátrico associado, Autismo, Síndrome de Rett etc... Assim, a proposta educacional não ia ao encontro das necessidades da clientela e, paradoxalmente, para freqüentar a escola especial, a clientela necessitava ter “normalizadas” certas áreas do desenvolvimento. O atendimento clínico ao aluno era prioridade, sendo responsabilidade dos diferentes terapeutas (Psiquiatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, entre outros), focando a sua reabilitação para que ele pudesse ter condições de freqüentar uma sala de aula.

Os alunos, severamente prejudicados, dificilmente tinham acesso à sala de aula. Essa cisão do aparelho psíquico em deficiências, apesar da abordagem multidisciplinar dos profissionais para ajustá-la, não trazia resultados efetivos ou visíveis no crescimento do aluno, que sempre aparentava um funcionamento inferior à sua idade cronológica.

Os alunos adultos severamente prejudicados, no modelo exposto acima, eram vistos como dependentes e cuidados como incapazes. Tinham alimentação colocada em seus pratos, proibições para transitarem livremente pela escola ou determinados locais, como cozinha, almoxarifados e oficinas, entre outros. As faxineiras limpavam salas e banheiros; cozinheiras e auxiliares não permitiam a entrada de alunos no ambiente de trabalho porque esses alunos não se comportariam bem ou não eram capazes de ajuda-las, e, esses mesmos funcionários, “olhavam” essas “crianças” no pátio sem atividades. Em sala de aula, o modelo de ensino focava o desenvolvimento de habilidades pré-requisitos, atuando na deficiência dos alunos para sua “melhora”, estimulando sua percepção, coordenação motora e integração olho-mão, para posterior ingresso, em longo prazo, nas oficinas de marcenaria, cozinha experimental e oficina pedagógica. Muitos professores justificavam também essa postura de estimulação, baseados no desejo dos pais que era a aquisição da leitura e da escrita do aluno. Eram salas de “crianças” de 15 anos e até de 30 anos, fazendo atividades compatíveis a uma sala de pré-escola. Atividades como: rasgar papel e colar em sulfite, trabalhar com massinha, quebra cabeça de focas, elefantes, baleias, centenas de blocos pedagógicos para montagem, colares de macarrão pintados com guache, além do ensino sistemático de aprender cores, tamanhos, formas (círculo, quadrado e triângulo), aprender o "a-e-i-o-u" e ainda uma série de exercícios

gráficos para melhorar a coordenação motora e integração olho-mão. A maior dificuldade do professor, em organizar o programa educacional, era devido aos problemas de comportamento que os alunos com Deficiência Mental Severa, Autismo, Déficit de Atenção e Hiperatividade, Deficiência Múltipla apresentavam.

Assim, paradoxalmente, “as condições” que levavam a criança à escola especial eram consideradas impeditivas para a execução do planejamento de aula, por não incluir as pessoas com essas condições no currículo do educando mas, de acordo com o “modelo médico”, ele precisava melhorar para poder ser educado. Enfim, toda a disponibilidade e esforço da equipe em atuar com “as partes do aparelho psíquico da criança”, cindia o indivíduo em deficiências e não contribuía efetivamente para a educação, para o aprendizado do aluno.

Esse procedimento de ensino priorizava planos de aula e execução de atividades como mais importante e também priorizava seguir o que um currículo determinava em detrimento do sujeito em quem seria aplicado. Dessa forma, deixava de considerar a Pessoa e suas necessidades, olhando para ela, como alguém que TINHA que aprender o que DEVIA ser ensinado. Isso não fazia sentido. Deveria haver uma outra forma, uma outra leitura para que os programas educacionais contemplassem a pessoa do aluno e pudessem lhe dar o suporte para crescer e participar de todos os espaços, a começar pela escola.

Ter conhecido pessoalmente a Dr<sup>a</sup> Judith Leblanc e Dr<sup>a</sup> Liliana Mayo, em 1988, e aprender com suas palavras, trouxeram perspectivas diferentes que ampliavam os recursos da educação. O Enfoque Amigo, cujo princípio se baseia em que os amigos são reforçadores poderosos, porque eles são fontes de segurança social mudava radicalmente a postura do professor, que deixaria de “dar ordens” para “solicitar” aos alunos algo. Assim, os especialistas concentrariam sua atenção em falar com os estudantes de forma natural, como falaríamos com qualquer amigo e não como autoridades. Dr<sup>a</sup> Leblanc comentava sobre um ensino interativo e não diretivo como usualmente acontecia. Assim, perguntar aos estudantes “como se sentem” e “o que fazem” são perguntas que, naturalmente, fazemos aos nossos amigos e devem ser feitas, independentemente da severidade da deficiência ou da existência de fala funcional. Refere-se aos estudantes como capazes de indicar seus sentimentos, se lhes fizermos a pergunta correta e formos sensíveis para suas respostas não verbais. Eles devem ser tratados como tratamos nossos amigos: conversando com eles, tentando acalmá-los e trabalhar com eles para ajudá-los a resolver o problema.

Olhar para os educandos, como amigos, significa incluí-los, como alunos, em nossos planos de aula, procurando os contextos mais significativos para cada um deles, isto é, o professor modifica suas atitudes ao invés de mudar as atitudes do aluno. Esta abordagem ia ao encontro das minhas expectativas e o professor aprenderia a lidar com os aspectos que

surgissem na relação, além do exercício em ver as suas habilidades e não só a deficiência.

Durante alguns anos, convivi com frases: “*ELE é muito severo, ELE não é capaz, ELE não aprende*” que impossibilitam educadores de olharem para dentro de si mesmos e perceberem a deficiência do ensino proposto, que não conduz o indivíduo para a vida, mas, sim, para tentar fazê-lo "normal". No trabalho com pessoas com deficiência e autismo, a visão educacional focava um ensino dirigido e com claras regras de seqüência e organização, muito diferente dessa visão interativa. Assim, trabalhando com pessoas autistas e com deficiência mental a busca de modelos, que pudessem satisfazer as necessidades dessa clientela, tornou-se \_ Meta. Modelos educacionais, talvez “ideais”, que levassem em conta primeiro "a individualidade do aluno", seus interesses e habilítá-lo através de modelos criativos, pois os modelos tradicionais não se mostravam eficientes para essa clientela. Através do encontro, em 1988, com a Dr<sup>a</sup>. Judith LeBlanc e a Dr<sup>a</sup>. Liliana Mayo, pude conhecer a proposta do Currículo Funcional Natural que se fundamenta em organizar um programa que seja vital e útil ao indivíduo, que possa ser usado o mais rápido possível e ao longo de sua vida, que seja reforçador naturalmente para que o aluno esteja mais feliz, tendo motivação em aprender e possibilite ao máximo sua participação dentro do contexto familiar e social. Em 1989, agora, em uma outra escola especial, o programa TEACCH (Schopler & Reicheler ,1979) na sua forma de avaliação e procedimentos estratégicos acrescentou dados para o atendimento da pessoa com Autismo, na avaliação e estruturação do programa educacional, sendo mantida a diretriz filosófica do Currículo Funcional Natural. Nessa proposta educacional cada profissional, independentemente de sua formação recebia capacitação para atender as necessidades da pessoa com deficiência atendendo ao grupo em sala de aula (Terapeuta Global). Essa abordagem, inicialmente mesclada, voltou-se para a prática total do Currículo Funcional Natural, que, desenvolvido em condições reais, favorecia a participação do aluno em casa, além do programa ser mais aceito pelos pais, pois as orientações não modificavam a estrutura básica de suas casas, podendo ser aplicado naturalmente.

Em 1997, com a fundação do Centro Ann Sullivan do Brasil (CASB), a proposta do Currículo Funcional Natural (CFN) concretizou-se como abordagem para o atendimento às pessoas com deficiência mental severa, outras patologias e vem sendo o modelo utilizado há cinco anos com os alunos, na escola de família e na capacitação de professores. Hoje o programa educacional baseado no CFN foi enriquecido das necessidades e experiências vividas com os nossos alunos, adaptando-se o CFN, a nossa realidade social, econômica e cultural. Esse estudo justificou-se pela oportunidade de escrever sobre uma prática de 20 anos vividos com pessoas chamadas “Deficientes Severos” e poder relatar o que eles me ensinaram. Dessa forma, fazia-se necessário avaliar essa prática com critérios de pesquisa,

observar seus resultados e buscar respostas para as inúmeras perguntas:

A forma de ensino, o ambiente e a situação em que o ensino ocorre despertaria no aluno o interesse na aprendizagem de um conceito? O contexto e a necessidade seriam motivadores para expressar o conhecimento aprendido? Qual seria sua contribuição para avaliar esse conhecimento? Formas repetitivas e não criativas de ensino mostram a real necessidade e a importância do uso de conceitos ensinados para a vida? Portanto, seria a abordagem do Currículo Funcional Natural, que prioriza ensinar o que é útil e necessário em ambientes naturais, motivador para ampliar o repertório de interesses? Poderia essa abordagem acionar o funcionamento do indivíduo, mostrando outros interesses e habilidades que até o momento não foram mobilizados, para responder a questões ou resolver problemas? Nessa situação, a aquisição de habilidades seria generalizada?

## INTRODUÇÃO

Historicamente, mudanças têm ocorrido para atender e educar pessoas com deficiência, sendo o dado histórico relevante para contribuir e direcionar estudos, visando a uma melhor qualidade de vida para essas pessoas.

Turnbull, (1991) relatado em Schoroeder, (1993) descreve as mudanças relacionadas às pessoas com deficiência durante os últimos cem anos e como essas mudanças têm mudado drasticamente. Na Tabela 1, há um resumo de como essas mudanças ocorreram, desde um passado distante, recente e até o momento presente:

Tabela 1- Mudanças ocorridas em relação ao tempo na concepção de deficiência nos EUA

Passado Distante	Passado recente	Presente
Incapacidade inerente sem intervenção	Reabilitação/Educação Capaz de Aprender e ser produtivo	Participação Social. Capaz de contribuir para sociedade
Foco na Pessoa	Foco na Pessoa e Família	Foco na Pessoa/Família/ Comunidade
Segregação	Integração	Inclusão
Remoção da Família	Adoção / Cuidado adotivo	Preservação da Família
Dependência	Independência	Interdependência
Modelo Médico	Equipe multidisciplinar Modelo de desenvolvimento	Integral, Holístico, Modelo Ecológico
Motivo é Caridade	Direitos Constitucionais e Naturais	Direitos além dos direitos de todos (pelas necessidades)
Inábil para o trabalho Cidadão de 2ª Classe	Limitado trabalho em oficina protegida. Mais Igualdade	Emprego apoiado em ambientes competitivos. Cidadão pleno
Sem direito legal / sem autonomia	Alguns direitos / Autonomia Parcial	Todos os direitos. Proteção e Militância
Sem direitos	Direitos Negativos (prejuízo)	Direitos Positivos/Apoio Público

Fonte: Schoroeder (1993)

A tabela 1 mostra resumidamente as mudanças que ocorreram, ao longo do tempo, na visão da pessoa com deficiência. Na seqüência, de cima para baixo, segundo o autor, estão resumidas: a concepção de deficiência, foco da intervenção, forma de lidar com as diferenças, visão do indivíduo como um problema para a família, enfoque da reciprocidade, modelo de abordagem, tipo de ajuda ou benefício, trabalho, direitos e, finalmente, a fonte de financiamento. Isso nos leva a refletir novos posicionamentos sobre modelos educacionais de avaliação e programa curricular, que contemplem o momento presente, indo ao encontro das políticas e do direito de todos viverem no mesmo espaço. Atuar, no presente momento, traz de volta o indivíduo, que foi afastado de sua família e da comunidade, por ter sido classificado como incapaz de aprender, trabalhar e de advogar em causa própria. Na realidade, seria “trazê-lo” de volta ao lugar onde sempre esteve presente, mas, agora, como cidadão, com uma visão participativa, capaz de atender às demandas sociais, colocando a responsabilidade desse



processo em modelos educacionais, na família e na comunidade, para que possam compartilhar o mesmo espaço. Assim, torna-se clara a ampla responsabilidade da escola especial em adequar programas, orientar famílias e a comunidade, para que se efetivem as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nesse aspecto, Giddens (1998) citado em Bridi, Mello e Peranzoni (2000) referem que a busca em direção ao processo inclusivo, no reconhecimento de um papel social para a pessoa com deficiência, exige um redimensionamento das suas habilidades enquanto cidadão e sujeito desejante e que a educação especial pode fazer esse direcionamento, desde que não esteja voltada para a deficiência, mas, sim, para o sujeito ali existente.

Tabela 2 – Modelos de Ensino

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Educação para alguns	<b>Educação para todos</b>
Estático e rígido	<b>Flexível</b>
Ensino coletivo / grupo	<b>Ensino individualizado</b>
Aprendizagem em ambientes segregados	<b>Aprendizagem em ambientes integrados</b>
Ênfase no ensino	<b>Ênfase na aprendizagem</b>
Centrado no conteúdo	<b>Centrado no aluno</b>
Diagnóstico / prescritivo	<b>Holístico /Integral</b>
Oportunidades limitadas	<b>Igualdade de oportunidades para todos</b>

Fonte: Jonsson, 1996

Jonsson (1996) sintetizou, na tabela 2, as diferenças principais nas práticas educativas tradicionais e no enfoque inclusivo. Programas educacionais especiais, que se apóiam no modelo tradicional, a avaliação e atuação da equipe multidisciplinar, focalizam o diagnóstico e a reabilitação do déficit do “paciente”. Isso estabelece, dentro da escola, o paradigma, a crença de que o aluno tem “problemas”, dificuldades e “ele” precisa ser reabilitado e preparado para ser acolhido, na escola comum ou em seu meio social, justificando a aprendizagem em ambientes segregados. Com esses mesmos referenciais, a educação é subordinada à atuação dos especialistas em preparar o aluno, em cada área deficitária, para que o professor possa ensinar ou para que o aluno tenha condições de aprender o que deve ser ensinado. Assim, a reavaliação do aluno tem como referencial um modelo do desenvolvimento considerado normal, que deve ser conquistado ao máximo pelo estudante. A reabilitação conquistada fornece elementos e são referenciais para direcionar passos futuros em sua vida, de convivência, de participação ou de trabalho.

O enfoque inclusivo traz diretrizes de avaliação e atuação com a proposta de atender às necessidades e à diversidade encontrada na população dos alunos com deficiência e conseqüentemente de todos os alunos. A ênfase, no enfoque inclusivo, é centrada no aluno, na aprendizagem, no ensino individualizado e flexível. Preconiza o ambiente comum (integrados) a todas as pessoas, tendo uma visão holística e não diagnóstica.

Mantoan (1995), relatou que, nas avaliações, o produto educacional não se avalia por ele mesmo, mas pelo que ele é capaz de produzir no aluno, em situações as mais inusitadas possíveis e que a qualidade da aprendizagem deve ser medida pelo percurso do aluno, no ultrapassar de suas dificuldades, nos progressos, nos avanços dele mesmo, diante do que ele era capaz de reagir antes, e do que consegue agora.

As políticas públicas brasileiras, com as diretrizes nacionais da educação, determinam a educação para todos e, preferencialmente, no ensino regular, apoiando assim, o processo de inclusão para a pessoa com deficiência.

A Federação Nacional das APAEs, no fortalecimento da APAE Educadora, estabeleceu mudanças na educação das pessoas adultas com retardo mental severo para que pudessem ser contempladas com um currículo sob a diretriz dos parâmetros curriculares nacionais. Em 2001, as propostas foram discutidas por uma comissão de educadores (da qual fui membro integrante) em reuniões sistemáticas, sendo eleito o Currículo Funcional Natural como referencial teórico-prático. Dessas discussões, foi elaborado e formatado o documento: Referencial Curricular para a Construção de Projetos Pedagógicos Específicos com as áreas do conhecimento: de Português, de Matemática e de Estudo da Natureza e Sociedade e com objetivos específicos de conteúdo. Devido a essa preocupação com os programas de educação especial para adultos foram escolhidos para participarem desta pesquisa Pessoas adultas com deficiências graves com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Autismo.

Os direitos conquistados em todos os setores pela pessoa com deficiência que estão alicerçadas em normas internacionais e são apoiadas pelas políticas públicas brasileiras, faz-se necessária uma reflexão de como propiciar aos alunos com deficiência mental severa modelos educacionais e instrumentos de avaliação que compartilhem a mesma filosofia, cuja metodologia propicie uma avaliação contínua e, no seguimento, contemple as habilidades que eles conseguiram desenvolver em relação a si próprios, assim como, o funcionamento e a participação mais efetiva desses alunos nos espaços comuns.

A Tabela 3 mostra a visão de Turnbull (1991) citado em Schoroeder (1993); o enfoque inclusivo de Jonsson (1996) e a abordagem do Currículo Funcional Natural, na visão dos autores Falvey (1986); LeBlanc (1992) e Cardoso (1997).

Tabela 3 – O Currículo Funcional Natural no Momento Presente e Inclusivo

	Momento presente Turnbull,1991 citado por Schoroeder, 1993	Enfoque Inclusivo Jonsson,1996	Currículo Funcional Natural Favey, 1986; LeBlanc 1990; Cardoso, 1997
Concepção do Indivíduo com Deficiência	Capaz de participar	Todos podem participar	Todos possuem habilidades
Foco da Intervenção	Pessoa/Família/ Comunidade	Pessoa/Família/ Comunidade	Pessoa/Família/ Comunidade
Lidar com as Diferenças	Inclusão	Inclusão	Inclusão
Família	Participação da Família	Participação da Família	Escola de Família
Enfoque da Reciprocidade	Interdependência	Interdependência	Interdependência Participação Parcial
Modelo de Abordagem	Integral/ Holístico	Integral/ Holístico Ecológico	Integral/Holístico Ecológico
Trabalho / Emprego	Ambientes Competitivos	Ambientes Competitivos	Emprego com Apoio
Benefícios / Direitos	Todos os Direitos	Todos os direitos	Todos os direitos
Quais os alunos		Educação para todos	Educação para todos
De que Forma		Flexível	Flexível/ respeita o ritmo
Currículo		Individualizado	Programa Individualizado
Ambiente		Ambientes Integrados	Ambientes Naturais/ Reais
Foco / Ênfase		Aprendizagem	Habilidades
Princípio		Centrado no Aluno	Centrado na Pessoa – Idade Necessidades e Preferências
Oportunidade		Para Todos	De Convivência

A Tabela 3 mostra que coincidem os princípios citados pelos autores, quanto à visão da concepção de deficiência, foco da intervenção, forma de lidar com as diferenças, visão do indivíduo como um problema para a família, enfoque da reciprocidade, modelo de abordagem, tipo de ajuda ou benefício, trabalho, direitos e, finalmente, a fonte de financiamento. O Currículo Funcional Natural contém princípios que compartilham da visão inclusiva, observados na visão holística e integral do indivíduo e não centrada no diagnóstico, centrado na pessoa do educando e não na deficiência, na individualização do currículo, observando o que é útil ao sujeito, ênfase na aprendizagem e não no ensino, no desenvolvimento de potencialidades e habilidades do aluno e não na reabilitação, e que o aprendizado deve ocorrer em ambientes naturais, contextualizados e possuir significado para o aluno. O Currículo Funcional Natural é elegível, pois contém elementos que poderiam auxiliar e propiciar às pessoas com deficiência a vivência e a sua inclusão à Vida, isto é, a constatar sua existência, como a de qualquer outra pessoa, e o direito a viver no espaço comum.

## Concepção e Diagnóstico

### A definição de retardo mental

Almeida (1994), ao analisar a definição de Retardo Mental da American Association on Mental Retardation-AAMR- (1992), (definida como: um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, em pelo menos dois aspectos : comunicação, cuidado pessoal, habilidade social, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho) faz considerações sobre a definição em relação à inteligência do indivíduo, às suas limitações no comportamento que restringem seu ajuste social ou a sua capacidade em responder às exigências da sociedade. Assim: **limitação substancial de funcionamento** é definida como uma dificuldade fundamental em aprender e desempenhar certas habilidades de vida diária de ordem conceitual, prática e inteligência social; **funcionamento intelectual significativamente abaixo da média** é definido pelo escore padronizado de QI de aproximadamente 70 ou 75 ou abaixo, baseado em avaliação que inclui um ou mais teste de inteligência; **associadas a duas ou mais áreas adaptativas** tornando o funcionamento intelectual isolado insuficiente para o diagnóstico, sendo necessária a evidência de duas condutas adaptativas demonstrando a limitação; **as habilidades das áreas adaptativas**: tornam-se importantes para o sucesso funcional e estão relacionadas ao apoio de que as pessoas com retardo mental necessitam; **manifestação antes dos 18 anos**: marco nesta sociedade para o indivíduo assumir as responsabilidades de pessoa adulta. Essas considerações ressaltam que, para aplicação da definição a avaliação deve levar em consideração diversidades culturais, diferenças na comunicação e fatores comportamentais. Também enfoca que as limitações coexistentes das condutas adaptativas devem apresentar-se em ambientes contextualizados típicos da idade dos pares do indivíduo e estão indexadas as necessidades de apoio para a melhora da vida funcional do indivíduo. Assim, para o diagnóstico é necessário avaliar as respostas do indivíduo para ampliar a conceituação de retardo mental, evitar a confiança em QI para determinação do nível de inteligência e relacionar as suas necessidades com os níveis apropriados de apoio. A partir do diagnóstico, é necessário descrever facilidades e dificuldades e determinar a intensidade de apoio necessária, removendo rótulos anteriores, baseados em QI (leve, moderado, severo e profundo), sendo diagnosticada como uma pessoa com retardo mental que necessita de um determinado tipo de apoio.

Mendes (1996), em suas considerações a respeito da deficiência mental, relatou que

ela não pode ser entendida como algo inscrito no indivíduo, que testes ou exames irão detectar. Trata-se de uma condição inferida a partir do Funcionamento do Indivíduo na sociedade, ou que se encontra, particularmente, na relação entre o “sujeito”, com suas características e o “ambiente” que lhe é peculiar, com suas demandas e oportunidades de desenvolvimento que oferece.

Quanto às pessoas rotuladas ou caracterizadas como “Deficiente Severo”, as pessoas na sociedade, cujas atitudes e expectativas foram influenciadas por essa definição freqüentemente focalizam as deficiências e as inabilidades dessas pessoas. Como resultado, as pessoas não deficientes não estariam aptas para admitirem e/ou atuarem sob a crença de que essa pessoa caracterizada como severa pode ser sistematicamente instruída para se defender e tomar decisões por si própria. Os serviços específicos (educacional, vocacional, residencial e social) não podem ser determinados com base em tal definição ou rótulo. A ênfase deveria avaliar a pessoa para o desenvolvimento de um plano de intervenção individualizado (Falvey,1986). Esta autora relatou ainda que no termo deficiente severo, geralmente estão incluídas crianças, adolescentes ou adultos com retardo mental do tipo: treinável, severo ou profundo; deficiente múltiplo; autista, surdo/cego, e/ou com distúrbios emocionais severos.

### **Características Diagnósticas para o Retardo Mental**

O Código Internacional de Doenças CID-10 (1993) é a classificação oficialmente adotada no Brasil, a partir de 1996. Como diretriz diagnóstica, a inteligência não é uma característica unitária e a avaliação do nível intelectual deve ser baseada em todas as informações disponíveis, incluindo achados clínicos, comportamento adaptativo (avaliação em relação ao meio cultural do indivíduo) e desempenho em testes. Para o diagnóstico, deve haver um nível reduzido de funcionamento intelectual, resultando em capacidade diminuída para adaptar-se às demandas diárias do ambiente social normal. O CID-10 (1993) faz referência às categorias ainda classificando as pessoas com deficiência como: Retardo Mental Leve (Nível de QI: 50 a 69); Retardo Mental Moderado (Nível de QI 35-49); Retardo Mental Grave (Nível de QI 20-34) e Retardo Mental Profundo (Nível de QI abaixo de 20) que são divisões arbitrárias de um continuum complexo e não podem ser definidas com precisão absoluta. O DSM-IV(1995), quanto ao diagnóstico do Retardo Mental mantém a especificação dos níveis de gravidade refletindo o atual nível de prejuízo intelectual: Retardo Mental Leve (Nível de QI: 50-55 a aproximadamente 70); Retardo Mental Moderado (Nível de QI 35-40 a 50-55); Retardo Mental Severo (Nível de QI 20-25 a 35-40) e Retardo Mental Profundo (Nível de QI abaixo de 20 ou 25). Dessa forma, o CID 10 (1993) e o DSM IV (1995) mantêm basicamente as mesmas especificações quanto ao QI, apesar de usarem

nomenclaturas diferentes\_ Retardo Mental Grave (CID 10, 1993) e o Retardo Mental Severo (DSM IV, 1995).

### **Características Diagnósticas para o Autismo**

No Código Internacional de Doenças CID-10 (1993) estudam-se os Transtornos do Desenvolvimento Psicológico (F80-89) que incluem os "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento" (T.I.D) como: o Autismo (F84), Autismo atípico ou Retardo Mental com aspectos autistas (F84.1). Esse grupo de Transtornos é caracterizado por anormalidades qualitativas na interação social recíproca, em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e de atividades restritos, sendo, estereotipado e repetitivo. Essas anormalidades qualitativas são um aspecto invasivo do funcionamento do indivíduo em todas as situações, embora, possam variar em grau. Na maioria dos casos, o desenvolvimento é anormal desde a infância e, com poucas exceções, as condições se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. É usual, mas não invariável, haver algum grau de comprometimento cognitivo, mas os transtornos são definidos em termos de comportamento, que é desviado em relação à idade mental (seja o indivíduo retardado ou não). Se o Retardo Mental estiver presente, é importante que ele seja, também, codificado à parte, sob código F70-79, porque ele não é um aspecto universal dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Os Transtornos Invasivos incluem o Autismo Infantil (F84.0), definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido, que se manifesta antes da idade de 3 anos. Há sempre comprometimento na interação social recíproca como: falta de respostas para as emoções de outras pessoas ou falta de modulação do comportamento, de acordo com o contexto social, uso insatisfatório de sinais sociais; falta de reciprocidade sócio-emocional; comprometimentos qualitativos da comunicação como a falta de uso social de qualquer habilidade de linguagem que esteja presente; comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação; pouca sincronia ou falta de reciprocidade para o diálogo, pouca flexibilidade na expressão da linguagem, uma falta similar de gestos concomitantes para dar ênfase na significância na comunicação falada e uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processo de pensamento respostas emocionais prejudicadas. A condição também é caracterizada por padrões de comportamento **interesses e atividades restritos**, repetitivos e estereotipados. Isso tende a impor rigidez e rotina aos aspectos do funcionamento diário. Vinculação específica a objetos incomuns; (tais como seu cheiro ou tato) preocupações estereotipadas com datas, itinerários ou horários; estereotípias motoras e resistência a mudanças na rotina são os mais freqüentes. Mostram, ainda, comportamento ritualizado, com hábitos anormais, resistências às mudanças, e brincadeiras estereotipadas. Em adição a esses aspectos diagnósticos específicos,

é freqüente o autista apresentar medo/fobia, perturbações do sono, alimentação, ataques de birra, agressão e auto-agressão. Auto-agressão é comum, especialmente, se houver retardo mental associado. A maioria dos indivíduos carece de espontaneidade, iniciativa e criatividade na organização do seu tempo e lazer. À medida que as crianças autistas crescem, muda a manifestação específica, mas o déficit continua através da vida adulta, com padrão similar aos problemas de socialização, comunicação e padrões de interesse. O nível de inteligência varia do retardo profundo ao normal ou acima do normal.

### **Abordagem de Ensino e Avaliação**

Na abordagem das práticas educativas tradicionais, o enfoque está no diagnóstico (conhecimento da doença e seus sintomas), centrado no conteúdo e no ensino. Nas escolas especiais que trabalham sob essa prática, as avaliações educacionais são baseadas em escalas de desenvolvimento, dirigindo o foco para a deficiência que o aluno possui e definindo suas dificuldades e necessidades com vistas à reabilitação de áreas deficitárias.

Exemplos dessa abordagem são o Perfil da Avaliação da Competência Social (PPAC) (Gúnzburg,1981) e **Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children**-(TEACCH), (Schopler e Reicheler,1979). O TEACCH utiliza, na avaliação de cada indivíduo, o Perfil psicoeducacional (PEP) que é baseado nas áreas do desenvolvimento psicológico (Percepção, Imitação, Coordenação Motora Fina, Coordenação Motora Grossa, Cognição, Cognição Verbal, Integração olho-mão) além de avaliar as áreas de patologia (Afeto, alterações sensoriais, cooperação, **interesse por materiais**, comunicação) para orientar o programa educacional do aluno. Avalia, também, o modo de lidar com os objetos apresentados, como são explorados, indicando níveis de desconhecimento do objeto e seu uso inadequado, até sua utilização de modo hábil. Nessa abordagem é permitido, durante a avaliação, **auxiliar o aluno** de modo verbal, usando modelo e auxílio físico. Os resultados são analisados, segundo a pontuação: Reprovada (indicaria desconhecimento do material pelo aluno e nenhuma habilidade em realizar a tarefa), Aprovada (relacionando o conhecimento do material pelo aluno e a habilidade para realizar a tarefa) e Emergente, que indicaria conhecimento do material e alguma habilidade em realizar a tarefa. A ênfase é colocada em trabalhar situações emergentes. O programa educacional é orientado pelas áreas emergentes que cada aluno possui, para proceder ao seu treinamento através de exercícios estruturados.

Em outras abordagens e avaliações, o foco está centrado na pessoa do educando, colocando ênfase na aprendizagem com vistas a observar o potencial do aluno e suas habilidades. Um exemplo dessa abordagem é o Currículo Funcional Natural.

LeBlanc (1992) relatou que o objetivo geral do Currículo Funcional Natural é ensinar

conhecimento e habilidades, que possam ser usadas pelo estudante, serem úteis em diversos ambientes e conseqüentemente úteis em sua vida, para que sejam mais independentes, produtivos e felizes. Definiu a palavra “Funcional”, com o significado de escolher objetivos educacionais com ênfase no que é útil para o estudante no momento, num futuro não muito distante e que possa continuar sendo útil em sua vida. A palavra “Natural” significa ensinar no ambiente em que, normalmente, o evento ocorre ou em situação semelhante ao que ocorre no mundo real. Comentou que o “aprender fazendo” produz a manutenção do que se aprende. Quando aprendemos com as experiências do mundo, dificilmente esquecemos. E o que aprendemos é o que fazemos, quando se apresenta uma mesma situação. Ainda considerou, no mesmo texto, o uso de reforços naturais, como os mais adequados para manter o comportamento aprendido. A autora faz referência ao Enfoque Amigo, cujo princípio supõe que os amigos sejam reforços poderosos, porque eles são fontes de segurança social. Dessa forma, os especialistas concentram sua atenção em falar com os estudantes de forma natural, como falaríamos com qualquer amigo e não como autoridades. Referiu-se, ainda, a um ensino interativo e não diretivo, como usualmente acontece no ensino tradicional e que os alunos com deficiência severa podem aprender. Responsabiliza os programas de ensino por esse ensinar, independentemente da severidade da deficiência ou da existência de fala funcional. Referiu-se aos estudantes como capazes de mostrar seus sentimentos, se lhes fizermos a pergunta correta e formos sensíveis às suas respostas não verbais. Dessa forma, perguntar aos estudantes “como se sentem” e “o que fazem atualmente” são perguntas que, naturalmente, fazemos aos nossos amigos e devem ser feitas também a eles. A autora comenta que eles devem ser tratados como tratamos nossos amigos: “Quando nossos amigos estão irritados e nos dizem palavras feias, não os punimos por isso. Na maioria das vezes, ouvimos suas queixas e não nos magoamos por nos terem dito palavras desagradáveis em um momento tão difícil. Não usamos de autoridade para fazê-los calar” (LeBlanc, 1992). O ensino de habilidades no Currículo Funcional Natural adotado pelo Centro Ann Sullivan do Peru, descreve no Curriculum Funcional Del Trabajador (LeBlanc & Mayo, 1990) as condutas Pivotalis ou Essenciais. Tais condutas estão organizadas em fases denominadas:

- 1- Inicial (atenção, seguir instruções, responder perguntas, imitar modelos e permanência na tarefa).
- 2- Intermediária (trabalhar independente, pedir e dar ajuda quando necessária, trabalhar um tempo razoável, identificar tempo de trabalho e lazer, esperar, completar sua tarefa em tempo e qualidade apropriado).
- 3- Avançada (chegar a tempo, reconhecer quando o trabalho está correto ou não, reconhecer quando seu trabalho está completo, reconhecer quando cometeu um erro, desculpar-se e



reconhecer quando algo necessita ser realizado).

Essas condutas consideradas essenciais são observadas nas diversas tarefas necessárias ao funcionamento do indivíduo, como: autopreservação, localização, asseio pessoal, vestuário, alimentação, higiene pessoal, comunicação, educação sexual, regras de cortesia, habilidades domésticas, atividades de recreação, habilidades acadêmicas funcionais, linguagem funcional e ciências.

Ainda com a visão centrada na Pessoa, temos a Abordagem Ecológica (Cardoso,1997) que é uma proposta comunitária participativa, culturalmente adaptada e apoiada no conhecimento do educando, de seu meio e das relações recíprocas entre os mesmos. O educando é visto como um ser dinâmico, complexo, em desenvolvimento, com características únicas, vivendo em interação com o seu meio, contribuindo para mudanças substanciais no mesmo e dele recebendo importantes influências. O modelo de avaliação é descritivo, realizado por meio de entrevistas com os pais, observação do aluno com seu próprio grupo e no seu próprio ambiente. Apoiado no conhecimento do educando, a proposta é altamente individualizada, para atender às necessidades e anseios de cada aluno. Enfatiza que o aluno é um dos informantes na avaliação (Cardoso, 1997). Nessa abordagem, o educando é avaliado nas diversas dimensões: Biológica, Social, Cognitiva e Espiritual, visando ao desenvolvimento do aluno com essas dimensões inter-relacionadas. A autora comentou que o ser humano é de uma unicidade tão grande que seria artificial qualquer esforço para patrocinar o potencial de uma dimensão em detrimento de outra. Assim, é avaliada sua dimensão biológica: tudo o que diz respeito a seu corpo; na dimensão social: tudo o que esteja relacionado ao convívio com outras pessoas; na dimensão cognitiva: tudo que esteja relacionado com raciocínio, memória, escolha, etc.. e na dimensão espiritual: tudo o que esteja relacionado ao que dá colorido à vida, faz sentido e move o indivíduo em determinada direção. Ressaltou ainda a busca da harmonia interior e exterior e o exercício da vontade e que quanto maior a motivação, maior o poder da vontade em ultrapassar barreiras ou desprazeres que porventura ocorram em relação a alguma dimensão do seu ser (Cardoso, 1997).

Falvey (1986) relatou que a avaliação e o currículo do estudante com handicap severo devem ser funcionais, apropriados à idade cronológica e refletir transições. Segundo a autora, a avaliação deve ser apropriada à idade cronológica do aluno e medir os comportamentos esperados por pessoas não deficientes naquela mesma idade. Isto resulta em ensinar atividades que são realizadas por pessoas não deficientes naquela idade, desprezando, assim, a idade mental do aluno. A avaliação e o currículo devem refletir as necessidades do estudante, considerando transições, isto é, devem preparar o estudante para ambientes, expectativas, normas, regras e outras fases subseqüentes. Considerou que a avaliação e o currículo devem

ser baseados no desejo, necessidades, preferências e no meio cultural em que o estudante vive.

Avaliações funcionais são avaliações que descrevem e definem, em termos específicos e objetivos, aquelas habilidades, do repertório do estudante, que permitam a sua participação em uma ampla variedade de espaços comunitários (Falvey, Rosemberg, e Grenot-Scheyer, 1982).

Falvey (1986) fez referência aos estudantes com significativa dificuldade de comunicação que devem ser consideradas estratégias para obter informações sobre suas preferências. Relatou que devem ser observados a reação do estudante nos diversos ambientes, os materiais utilizados, as atividades, pessoas envolvidas e outros “estímulos”, que possam dar informações relacionadas às áreas mencionadas. Ressaltou também que se deve colher informações com pais, irmãos e outras pessoas significativas. Considerou ainda, como variável no processo de avaliação, o material utilizado com o aluno. Assim, o desconhecimento do material oferecido ao aluno, na avaliação, pode ocultar um conceito já adquirido em sua vida por desconhecer o material empregado e, como consequência, não efetivar a resposta adequada.

Smith e Hilton (1994) relatam, em seu artigo, que o programa, direcionado para pessoas com retardo mental, deve incluir escolhas baseadas nas necessidades individuais dos estudantes e não em problemas clínicos/filosóficos. Relatam também que o currículo deve ser desenvolvido após a avaliação e baseado nos dados encontrados nessa avaliação. Os programas devem ser similares aos programas direcionados aos pares “normais”, inclusive nas habilidades acadêmicas básicas como: leitura, matemática e escrita que devem ser incluídos nos programas. As habilidades sociais, através da interação com os seus pares, podem ser aprendidas. Aos estudantes mais velhos devem ser enfocadas suas necessidades e enfatizadas as habilidades de vida como: trabalho, noções de tempo, ir as compras, cozinhar e organização do lugar aonde vivem. Essas habilidades são naturalmente aprendidas por seus pares, enquanto que para as pessoas com retardo mental essas habilidades devem ser estruturadas no ensino e aprendidas na vida real. Assim, os programas devem ser planejados e implementados para terem impacto em longo prazo e preparar o estudante para a vida adulta.

Donnellan e Neal (1986) relatam sobre as novas perspectivas na educação de estudantes com autismo e condições semelhantes em pessoas que apresentem incapacidade severa, num momento em que a educação, na escola pública, começa a ser discutida e começam a surgir resultados positivos advindos desse trabalho. Relatam sobre os progressos recentes do currículo funcional nas pesquisas, proporcionando a essas pessoas melhoras significativas no manejo do comportamento, no treino de habilidades sociais e no campo educacional. Durante 10 anos, de ensino de habilidades funcionais, com estudantes com

moderada ou severa incapacidade, esse modelo, tem sido aceito como a melhor prática.

Sobre o processo de avaliação funcional, ressalta a importância em determinar o **Funcionamento** do estudante nos vários espaços, devendo ser feita uma relação de espaços normalmente usados e que os espaços comunitários e a casa do aluno são prioritários em relação ao espaço escolar. Devem ser feitas adaptações para ajudar o estudante na sua performance e requerer, dos estudantes, uma efetiva função nesses espaços para lidar com conseqüências. Comenta os comportamentos dos alunos como **uma forma de expressar suas necessidades** e que cada um deles se expressa de uma forma diferente produzindo um efeito desejável ou não. Muitos estudantes autistas têm dificuldade de iniciar uma interação social, tornando-se importante **ensinar forma de comunicação** como: gestos, sinais ou fala. As tarefas devem apropriadas para **a idade cronológica** e não devem ser utilizadas tarefas que seriam compatíveis com uma idade menor do que o aluno possui. Enfatiza que as instruções e o ensino devem acontecer no contexto real aonde o evento ocorre, dando ao estudante **o apoio** e a **comunicação necessária** para melhorar sua performance. Comenta sobre a importância da rotina e que os sinais de início e término podem ser naturais, como acontece a todas as pessoas e que, nessa rotina prática, as habilidades de coordenação motora fina e grossa, comunicação, auto-ajuda e atividades pré-acadêmicas estão incluídas. Em resumo, um currículo ideal deve conter um programa de impacto: a) Metas funcionais; b) um levantamento que meça, nos espaços, as funções que o estudante tenha em comunicação, auto-ajuda, recreação/tempo livre e as transições, c) como usa os espaços, d) os apoios que o estudante necessita nesses espaços. O autor conclui que a opção do programa funcional, em espaços naturais, tem tido maior comprovação com ênfase em um programa positivo e intervenções não aversivas

Gargiulo (2003) refere que um currículo funcional é aquele que **instrui os alunos para habilidades de vida que são requisitadas para o sucesso do cotidiano** e os prepara para aquelas situações e ambientes com que eles irão deparar quando deixarem a escola. Em um **currículo funcional, as habilidades acadêmicas são aplicadas a todas situações rotineiras e práticas**, como, por exemplo; dar troco, seguir instruções em um livro de receitas, ou preencher uma ficha para trabalho. As habilidades acadêmicas funcionais são freqüentemente, o núcleo dos programas instrucionais para indivíduos com retardo mental moderado. Adicionalmente, esses alunos são expostos ao conteúdo do currículo focado em técnicas de higiene pessoal, técnicas de vida independente, recursos da comunidade e outros assuntos, que, coletivamente, são planejados para aumentar sua atual e futura independência e seu sucesso na participação. O autor ainda comenta que um currículo funcional é aplicado em situações reais de vida. Isto requer que as instruções ocorram, o máximo possível, em

ambientes naturais, usando itens reais ao invés de simples representações em ambientes simulados. Esta técnica de instrução, conhecida como instrução baseada na comunidade, é mais apropriada para indivíduos com retardo mental, pois elimina muita das dificuldades que os alunos possuem, em generalizar habilidades aprendidas na sala de aula e usá-las posteriormente, em outros ambientes. As experiências simuladas são úteis, mas são freqüentemente ineficientes para com essa população.

Um aspecto importante para o sucesso do Currículo Funcional Natural é que as atividades desenvolvidas sejam preferidas pelos alunos. Koegel, Dyer, Bell e Lynn (1987) concluíram que, em se fazendo dessa forma, ocorre diminuição da rejeição social e melhora na interação social em pessoas com retardo mental e autismo. Dyer, Dunlap e Winterling (1990) mostraram que é possível realizar um treinamento para que essas pessoas expressem suas escolhas e tomem decisões, resultando em baixos níveis de distúrbios de conduta. Dunlap, Dunlap, Clarke e Robbins (1991) observaram em suas pesquisas que há aumento no desempenho, melhora na Interação Social, eliminação dos severos problemas de conduta e diminuição dos problemas da fala tipo “psicótica”, quando o currículo é baseado em atividades preferenciais em relação ao: tipo, duração, funcionalidade e a oportunidade dada ao aluno para escolher a atividade. Resultados semelhantes foram obtidos por Bambara, Ager e Koger (1994), quando observaram os efeitos da escolha e de tarefas preferenciais sobre a performance no trabalho de adultos com deficiência severa. Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern e Childs (1995) realizaram em seu estudo uma alternância de um programa tradicional e um programa funcional, associado aos interesses dos alunos. Os resultados mostraram que cada estudante exibiu menores problemas de comportamento e maiores respostas nas tarefas quando a atividade possuía o formato funcional. Nesse estudo, os resultados obtidos também foram relevantes no desempenho, na produtividade, no comportamento afetivo e na manutenção dos comportamentos positivos. Johnson, Ferro e Dunlap (1994) em sua pesquisa examinaram a relação entre as preferências dos alunos para atividades curriculares e a ocorrência de problemas de comportamento em alunos com deficiências intelectuais moderadas a severas. Os resultados desse estudo mostraram que atividades preferenciais estão associadas a níveis reduzidos de problemas de comportamento e também que os professores não precisam alterar os objetivos de seus currículos para criar atividades preferenciais. Essa investigação sugere direcionamentos para pesquisas futuras na área de planejamento e modificação curricular através das preferências como uma viável estratégia no gerenciamento de problemas de comportamento. Wrigth e Schuster (1994), em sua pesquisa, mostram que existem diferenças quanto ao desempenho em tarefas que utilizam procedimentos de cadeia seqüencial, numa ordem específica, em relação a procedimentos funcionais. Os resultados

indicaram que as tarefas, ensinadas no procedimento funcional, foram adquiridas em tempo menor e apresentaram uma quantidade menor de erros do que as tarefas que utilizavam procedimentos de cadeia seqüencial numa ordem específica

Sobre a autodeterminação, Dennis e Reid, (2001) pesquisaram sobre a tentativa de aumentar um aspecto da autodeterminação, citando a conceituação de Baer's (1998), sendo um conceito de autodeterminação, que parece ser aplicável para pessoas com severas incapacidades, envolve identificar o que os indivíduos querem e, em seguida, organizar o ambiente para acomodar essas preferências. A pesquisa realizada com 3 trabalhadores adultos com retardo mental severo, em regime de emprego apoiado, resultou na opção destes em trabalharem de forma independente, controlando um aspecto potencialmente maior nas atividades trabalhadas, em oposição à ajuda do coach. Wehmeyer e Schwartz (1998) pesquisaram a relação entre autodeterminação e qualidade de vida, em 50 adultos com retardo mental que moravam em residências na comunidade. Um dos aspectos enfocados no estudo foi a autonomia das pessoas com deficiência em atuar sobre suas preferências e interesses. Os resultados mostraram que as pessoas que possuem maior controle sobre suas vidas possuem uma melhor qualidade de vida e, que, o ambiente também contribui para a promoção de aspectos da autodeterminação, se lhes forem dadas oportunidades de fazerem escolhas.

Costa (1991), em sua pesquisa, observou o funcionamento de escolas especiais, que, em sua maioria, seguiam o modelo tradicional, e relata a importância da introdução de estratégias que permitam desenvolver e encorajar o aluno a tomar decisões, permitindo que ele vivencie as conseqüências dessa escolha. A escola também deve propiciar situações que ampliem sua autonomia, permitindo que se torne elemento participante do processo educacional, ressaltando ainda a importância de desenvolver habilidades relativas às rotinas em: decidir, escolher, participar das interações com o seu grupo, ajudar e pedir ajuda, dividir responsabilidades, desenvolvendo as habilidades sociais, nos programas educacionais e em ambientes comunitários.

### **Currículo Funcional Natural aplicado no Centro Ann Sullivan do Brasil (CASB)**

No CASB, são atendidas crianças a partir dos 6 anos até a idade adulta, portadores de retardo mental com outras patologias associadas ou não. Todos os alunos são trabalhados sob o enfoque do Currículo Funcional Natural, os pais freqüentam a Escola de Família a cada bimestre e os professores recebem capacitação nessa abordagem. Grande parte da clientela é composta de pessoas adultas portadoras de Retardo Mental Severo (DSM-IV, 1995) e Distúrbios de Conduta em sua maioria, vindo de outros programas educacionais.

A abordagem do Currículo Funcional Natural, aplicada no CASB segue os princípios da abordagem do Currículo Funcional Natural descritos na abordagem acima (LeBlanc, 1992 e Falvey, 1986) e concentra-se no reconhecimento da "Pessoa", que sempre precede sua deficiência ou dificuldade. A Filosofia "Trata-me como Pessoa e Educa-me para a vida" é o slogan usado no CASB e requer do educador o exercício de ver habilidades e habilitar o aluno com um repertório útil, que o faça mais produtivo e independente, podendo conquistar uma participação mais efetiva e o respeito de todos.

Tabela 4 - Filosofia: Tratar como Pessoa e Educar para a vida (Cuccovia,2000)

<b>O Que é Tratar Como Pessoa</b>	<b>O Que é Educar Para a Vida</b>
Acreditar na idade que tenho	É ensinar habilidades compatíveis com a minha idade
Permitir que diga meus desejos	É ensinar uma alternativa de comunicação
Respeitar o que gosto de fazer	É ensinar atividades de vida (Trabalho)
Mostrar limites, direitos e deveres	É ensinar como funciona meu universo

A Tabela 4 sintetiza algumas características do que é “Tratar como Pessoa” e sua relação com o “Educar para a Vida”. Acreditar na idade do aluno significa manter diálogos compatíveis com sua idade e esperar dele comportamentos também compatíveis. Exemplificando: um adulto não deveria usar diminutivos nas palavras (tais como: “tá doendo o dentinho?” ou “vamos papá” mas dizer: “vamos almoçar”); vesti-lo com roupas adequadas à idade; não encaminhar um aluno adulto para a escola usando lancheira; adequar a decoração de seu quarto; observar seu gosto musical (muitas vezes, música infantil é mantida para uma pessoa que, pela idade, já deve sentir interesses por músicas de outro tipo). Acreditar em sua idade cronológica implica em ensinar habilidades compatíveis com a sua idade, Isto é, atividades que todos os alunos, seus pares, fazem naquela idade, oferecendo essas oportunidades onde elas, naturalmente acontecem, pois nesse local existem modelos de atitudes, que a maioria das pessoas apresentam. “Permitir que diga seus desejos” reconhece que o aluno tem desejos, sonhos e o direito de escolher suas preferências. Um exemplo seria perguntar ao aluno, independente de seu comprometimento mental, se quer comer aquele petisco. Mesmo que não consiga falar, seria respeitoso aguardar qualquer iniciativa de sua parte (um sorriso, um olhar, a iniciativa de voltar a cabeça em direção ao alimento) para que ele nos indique seu desejo, suas preferências e perceba que sua participação é fundamental, e é ouvida e respeitada. Nessa situação, poderíamos responder: “Agora eu entendi, Você quer comer o petisco!”. Isso implica em lhe ensinar uma forma alternativa de comunicação para que se estabeleça um canal comum e se viabilize o diálogo (No Programa de Comunicação está incluído o sistema de comunicação PECS-Adaptado (Walter, 2000)). Respeitar o que o

aluno gosta de fazer é reconhecer que ele tem interesses próprios e isso pode encaminhá-lo ao aprendizado e à realização de algum trabalho ampliando possibilidades e não limitá-lo ao trabalho de oficina oferecida como única forma de profissionalização (No programa CASB inclui-se a modalidade Emprego Apoiado (Ragazzi, 2001)). A visão centrada na pessoa reconhece que somos sujeitos únicos, diferentes uns dos outros e com necessidades diversas. Temos sentimentos comuns, desejos, sonhos e aptidões. Sob essa visão, o aluno pode também escolher o que quer aprender, o que gostaria de ser e fazer e trabalhar quando adulto. O modelo de avaliação é centrado no aluno em seus interesses e habilidades (Cuccovia, 2000).

Assim, "Tratar como Pessoa" envolve diálogo e o reconhecimento da existência da outra pessoa \_ a pessoa do aluno. Uma pessoa que ouve, pensa, sente, tem interesses e motivações e, às vezes, agride porque é agredido ou por apresentar inabilidade de comunicação, não consegue expressar seu pedido ou queixa de uma forma comum. O termo "Educar para a Vida" reconhece que todas as pessoas têm potencial para aprender habilidades úteis e necessárias para uma melhor qualidade de vida, de poder participar, de contribuir e de ser respeitado. Seus interesses específicos ou restritos devem ser considerados, pois podem tornar seu repertório suficiente para profissionalização, participação na vida familiar e na sua comunidade (Cuccovia, Walter e Ragazzi, 1998).

No CASB, todos os espaços pertencem também ao aluno e são aproveitados no processo de ensino-aprendizagem. Dentro desses ambientes, eles executam tarefas necessárias à comunidade escolar contextualizadas. Na organização do Programa Educacional, o currículo contempla os parâmetros curriculares nacionais com o conteúdo das áreas de conhecimento em atividade funcionais. Assim sendo, as áreas de português, matemática, geografia entre outras são abordadas e avaliadas no dia a dia dos alunos, observando-se diferentes níveis de aprendizagem. As salas são organizadas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A Escola de Família tem por objetivo exercitar o "olhar o aluno", como integrante e parceiro nas diversas situações que a família vive, valorizando sua participação parcial como é valorizada a contribuição de cada membro dessa família (Cuccovia, Nardini 2000).

As Pessoas adultas com retardo mental grave ou severo, dificuldades na interação social, nas habilidades comunicativas e que apresentam repertório restrito de interesses são uma população atendida em sua maioria em escolas especiais e recentemente vem sendo discutido programas educacionais que poderiam atender às suas necessidades e obter maior resultado. Levando em conta: 1) As mudanças ocorridas em relação ao tempo para atender e educar pessoas com deficiência. 2) O enfoque inclusivo que propõe atender à diversidade da população desses alunos no ambiente comum. 3) A nova leitura da concepção de deficiência

mental a as necessidades de apoio ao indivíduo torna-se relevante que estas diretrizes estejam contempladas nas práticas educativas com as pessoas portadoras de deficiência severa. Dessa forma, partindo do princípio humanista da abordagem funcional natural cuja proposta maior é educar a Pessoa para a Vida esse modelo seria, a princípio, elegível e capaz de acionar o funcionamento do indivíduo, gerando habilidades no contexto real. Torna-se, portanto, fundamental um instrumento de avaliação que nos indique as preferências e habilidades, determine o nível de apoio necessário a essas pessoas, meça a evolução desse aluno em relação a si próprio e ao seu funcionamento na vida. Esse instrumento também deve possibilitar iniciar, orientar e organizar o currículo do aluno, acompanhá-lo na sua trajetória educacional orientando fases subseqüentes

Considerando a proposta do Centro Ann Sullivan e as pesquisas já discutidas anteriormente que mostram os benefícios que atividades preferenciais parecem exercer no comportamento das pessoas com Deficiência Mental Severa e Autismo e a aparente dificuldade desses alunos expressarem suas preferências surge a questão: como elaborar uma avaliação para organizar um currículo funcional que atenda as necessidades dessa clientela? Em decorrência dessa questão surgem outras: como avaliar e quantificar os Interesses/Preferências e as Habilidades/Desempenho em relação a tarefas? Como quantificar estes indicadores em pessoas consideradas severas, com dificuldades comunicativas e repertório restrito? Com o intuito de responder essas questões descrevemos abaixo o objetivo deste trabalho.

## **OBJETIVO**

Elaborar e implementar procedimentos de avaliação, dos interesses/preferências e habilidades de Adultos com Autismo e Retardo Mental Severo, baseado no Currículo Funcional Natural, de derivação de itens de treino e monitoramento, desse repertório, em termos de aprendizagem.



## MÉTODO

### Participantes

Os participantes deste estudo foram duas pessoas: uma do sexo feminino, 30 anos com diagnóstico de Autismo ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e outra pessoa, do sexo masculino, 23 anos, com diagnóstico de Autismo, ambos com Deficiência Mental Severa (DSM-IV,1995). Os critérios de seleção foram: ser adulto, portador de Deficiência Mental Severa associado a TID ou Autismo e ser aluno CASB (local de realização da intervenção). Apesar dos resultados, dos testes padronizados, indicarem Deficiência Mental Profunda na análise clínica geral das atitudes dos participantes (desnecessário os cuidados de enfermagem, potencial para contribuir com sua automanutenção e proteção) foi considerado o diagnóstico de Deficiência Mental Grave (CID-10,1993) ou Severa (DSM IV,1995). Utilizou-se neste estudo a expressão Deficiência Mental Severa, visto que os diversos autores descritos utilizam também esta nomenclatura. Não foram considerados fatores sociais, econômicos, raça, etnia ou religião como fatores de exclusão. A Tabela 5 mostra as características dos participantes quanto ao diagnóstico, interesses, vida familiar e escolar.

Tabela 5 – Características dos Participantes

Participante	Júlio (nome fictício)	Roberta (nome fictício)
Idade	23	30
Testes Raven (1956) Goodenough (1969) CARS (1988)	Não respondeu ao teste Não respondeu ao teste 54	Idade Mental 6 anos QI. 11 QI – 14 40
Diagnóstico CID 10 (1993) DSM IV (1995)	Deficiência Metal Grave/Severa T.I.D. / Autismo	Deficiência Mental Grave/ Severa T.I.D. / Autismo
Interesses (4)	Bichinho de borracha/Sentar no chão	Falar/Beber Café/Repetir assuntos/ passear
Comunicação	Não verbal	Verbal
Vida familiar	Mora com a mãe divorciada. O pai mora em outro Estado. Júlio é tratado como criança apesar da sua idade (mãe usa palavras no diminutivo, senta-o no colo referindo-se a ele como a um bebe na maioria das vezes). Nas férias vai para a casa do pai. Pai e mãe têm boa relação. Situação econômica estável.	Mora com a mãe divorciada. O pai mora na mesma cidade. Participa da vida familiar tendo suas responsabilidades em casa, vai com a família praticamente a todos os lugares. Nas férias viaja com o pai, ou a mãe para outros Estados. Pai e mãe têm boa relação. Situação econômica estável.
Vida escolar	Júlio frequentou terapias e escolas especializadas para Autismo, desde pequeno. Iniciou programa Ann Sullivan, em abril de 2002 aos 23 anos.	Roberta frequentou escolas especiais, programas de reabilitação e terapias desde pequena. Iniciou programa Ann Sullivan, em 1998, aos 26 anos.

### **Participante Júlio**

Júlio, 23 anos, apresentou ao nascimento um atraso no desenvolvimento (sic), mas, mesmo assim, com 1 ano e 3 meses já falava algumas palavras, (qué, mamã) engatinhava, andava com apoio. Apresentou um episódio convulsivo, sendo medicado. Essas crises continuaram de forma grave e, em uma delas, precisou ser entubado devido à intensa cianose. Nessa mesma ocasião, teve sarampo e, como consequência, encefalite. Fez ludoterapia até 5 anos. Dos 5 anos aos 8, fez tratamento domiciliar com psicólogo e terapeuta ocupacional. Ficou mais independente, atendia a comandos, aprendeu a comer alimentos com a mão. Obteve o diagnóstico de Autismo e iniciou atendimento em educação especial para pessoas autistas, em Brasília, dos 9 aos 14 anos. Aprendeu a caminhar. Dos 15 aos 16 anos frequentou escola especial em São Paulo. Aprendeu a comer com a colher. O maior empenho era que Júlio controlasse os esfíncteres, mas isso não foi possível. Voltou para a escola em Brasília, mas abandonou o atendimento.

Chegando ao CASB, Júlio apresentou-se indiferente à nossa presença, andando “com muita preguiça”, preferindo ficar sentado no chão com seu bichinho de borracha e usando fraldas. Não atendia, quando chamado pelo nome e não seguia instruções simples. Ficava por horas sentado no chão, fazendo movimentos de rodar o bichinho de borracha entre os dedos polegar e o dedo indicador. Seu repertório parecia bastante limitado. Júlio usava fraldas. A mãe referia muita preocupação com sua saúde devido às crises convulsivas de difícil remissão. Em casa, na maior parte do tempo, ficava em cima de um tapete, com seu bichinho de borracha, levantando, às vezes, para tomar água e voltando para o mesmo lugar, durante uma boa parte do dia. Não frequentava lugares na comunidade, limitando suas saídas à casa de parentes. Na escrita, não segurava o lápis.

### **Participante Roberta**

Roberta, 30 anos. A mãe procurou a escola, buscando outros programas educacionais de atendimento. Frequentava o CASB, desde 1998, apresentando nessa época dificuldade na interação pessoal; não olhava as pessoas nos olhos, tendendo a isolar-se, não fazia pares e apresentava comportamento regredido, usando lancheira, choro imotivado e intensa ecolalia. Comportamentos fóbicos, vinculação a objetos (não abandonava sua lancheira ou bolsa, dormia com o seu chinelo no rosto), medo de eletrodomésticos, de ruídos intensos e de fogão. Era verbal, com intensa ecolalia. Recebeu diagnóstico de Autismo e Retardo Mental Severo. Quanto às habilidades acadêmicas, confundia-se na nomeação das cores, conceitos envolvendo quantidade e espaço, como: muito, pouco, perto e longe. Não conhecia os dias da semana, fim de semana ou férias. Não reconhecia o valor do dinheiro, números, letras.

Quando solicitada para escrever, fazia garatujas, usando o lápis comum e o lápis de cera. Apresentava tendência em fazer formas arredondadas e  $\wedge\wedge\wedge$  (formato). O programa educacional aplicado do CFN desde 1998 e o trabalho em restaurante sob a modalidade de emprego apoiado, (Ragazzi,2001), diminuiu consideravelmente seus comportamentos fóbicos, vinculação inadequada a objetos e iniciou o comportamento de aproximar-se das pessoas espontaneamente, para perguntar *Alguém beijou na sua boca?* ou *Você tem namorado?* Permaneceram as crises de choro e os discursos repetidos, sobre atitudes que envolvem namoro ou amigos. Ex: *Quem beijou na boca dela? Ninguém... Não pode beijar na boca, ele é seu amigo. Você sabe...Todos aqui na escola são amigos..* Na escrita, após o “programa da escrita do nome”, apresentou evolução “passando por cima” com o lápis preto o seu nome escrito em amarelo, outras palavras e textos, além de montar seu caderno de leitura e escrita. Tinha estas habilidades, quando do início deste estudo.

Roberta, na primeira avaliação em 1998, possuía interesses que se concentravam nas áreas de AVD e em AVP. Na escola, Roberta vinha mantendo uma rotina: participava das atividades propostas, dos trabalhos externos, ia a lugares como supermercado, shopping e restaurantes. Esses comportamentos foram generalizados para casa quando era acompanhada pelos familiares. Seu repertório de interesses e habilidades foi ampliado em relação a 1998 e, no início deste estudo, permitia muitas possibilidades para organizar seu programa educacional. Essa ampliação, no repertório de interesses, abriu uma discussão quanto ao diagnóstico inicial de Roberta sendo também considerada a hipótese de TID + Retardo Mental ou Retardo Mental com aspectos autistas (CID 10,1993).

### **Local**

O estudo foi realizado no Centro de Educação Ann Sullivan do Brasil (CASB) e imediações (supermercado, lojas e ruas) na cidade de Ribeirão Preto – SP, região norte do estado, situada a 335 km da capital. O CASB desenvolve o programa educacional do Currículo Funcional Natural (CFN), sendo observadas as necessidades e experiências vividas com os alunos e a nossa realidade sócio-econômica e cultural. A escola, desde 1998, tem abordagem do CFN com professores capacitados para aplicação do CFN e os pais são orientados na Escola de Família sob a mesma abordagem.

### **Material e Instrumentos**

Optou-se, neste estudo, por realizar uma avaliação baseada em instrumentos padronizados, e, em medidas não padronizadas produzidas pela pesquisadora, a fim de

complementar e comparar os resultados evolutivos do aluno. Foram utilizadas como instrumentos:

Formas padronizadas:

- Diagnóstico Clínico CID 10, (1993)
- Raven, (1956)
- Goodenough, (1957)
- Escala de classificação para Autismo - CARS (Shopler, Reicheler e Renner,1988)

Formas não padronizadas elaboradas pela pesquisadora:

- Planilha de Avaliação Progressiva do nível de interesse e do nível de função em cada atividade nas áreas: AVD1, AVD2,AVP1, AVP2, HAF1 e HAF2 (Anexo 1)
- Planilha de Habilidades Básicas. Aplicada no aluno pela mãe e pelo professor (Anexo 2)
- Programa Educacional de Intervenção. (Anexo3)

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

#### **Elaboração dos Instrumentos de Avaliação não padronizados**

##### *1. PLANILHA DE AVALIAÇÃO PROGRESSIVA (Anexo 1)*

###### *A) As diretrizes da Planilha de Avaliação Progressiva*

1-O aprender fazendo...

A planilha de avaliação progressiva foi sendo estruturada pela vivência de modelos educacionais, em diferentes escolas especiais, sendo o “aprender fazendo”, citado por LeBlanc(1992), parte da elaboração da planilha. Dessa forma, foram referenciais, nessa elaboração, características observadas nos modelos de avaliação: 1) Avaliação Tradicional (referência em escalas de desenvolvimento); 2) Avaliação TEACCH, (Schopler e Reicheler,1979) (referência em escalas de desenvolvimento, procedimentos na avaliação que permitem auxiliar o aluno, preferência dos alunos pelos materiais e a habilidade que os alunos possuem em usa-los); 3) As diretrizes do Currículo Funcional Natural (que prioriza preferências, necessidades, idade cronológica, habilidades, condutas pivotais (LeBlanc e Mayo,1990) contexto e funcionamento na comunidade). Pela convivência e observação dos alunos autistas e portadores de deficiência mental grave, a planilha construída e formatada, nesses anos, destacou os itens preferência e habilidade como indicadores quantitativos e qualitativos da evolução do aluno. Com base na importância dada, na literatura, às preferências dos estudantes, “o nível de interesses” passou a ser o norteador do currículo

individualizado, “o nível de função” destacou-se como determinante do funcionamento do aluno na tarefa e o “nível de auxílio” a forma de ensiná-lo e de mensurar sua evolução.

## 2- Itens que compõem a Planilha de Avaliação Progressiva

2.1- Avaliação Inicial (Lbo e Lba), Intervenção (Lba) e Avaliação final (Lbo e Lba).

Neste estudo, foi considerado o Seguimento do aluno após 3 meses.

2.2-Áreas de AVD, AVP e HAF e Setores Específicos, dentro de cada área, relacionados com as áreas de conhecimento

2.3-As colunas sempre duplas, indicam os níveis de interesses (NI) e o nível de função (NF) respectivamente, em cada atividade.

2.4-Níveis de apoio necessários ao aluno para avaliar o NI e NF em cada atividade num total de 5 possibilidades. Não faz a tarefa (vermelho-0), e Independência (Azul-4) pontuações utilizadas na Linha de Base Operante (Lbo) e Linha de Base com Auxílio (Lba). Na Lba ainda é avaliado o auxílio ao aluno em 3 situações; Física Total e Parcial (1), Verbal e Dicas Verbais (2) e Supervisão ao lado e a distância (3), sendo diferenciada a pontuação também através das cores (para melhor visualização) da qualidade de apoio e da pontuação para quantificar sua evolução. (Sugestões e referências da avaliação da abordagem TEACCH, que considera os apoios na avaliação e na concepção de Deficiência Mental).

2.5-Áreas de vida diária, prática e acadêmica funcional. As sugestões de atividades foram baseadas no\_Curriculum Funcional Del Trabajador \_ adicionadas de atividades da rotina da família brasileira e conceitos/habilidades de diversas escalas de desenvolvimento.

2.6-Os Setores, em cada Área , constam de: ambientes em que, preferencialmente, as atividades ocorrem; habilidades específicas e/ou Áreas do Conhecimento dos PCNs.

2.7-Pontuação Total nos NI, NF nos mostra o total de pontuação em cada setor das áreas de AVP, AVD e HAF e o Escore Total indica o nível de interesses somado às habilidades de cada setor para aquele indivíduo (não utilizado neste estudo).

2.8-Porcentagem do Repertório de Interesses e Função. Tem por objetivo avaliar os índices percentuais, que o aluno possui, em relação ao total de atividades do setor. Esses índices, em avaliações sucessivas, informam as mudanças ocorridas no repertório do aluno em relação a si próprio e em relação ao total de atividades propostas no setor.

2.9-Porcentagem dos Níveis de Independência (Pontuação 0 ou 4).Tem por objetivo quantificar o nível de independência conquistado pelo aluno nas linhas de base com auxílio.

2.10-Ampliação de repertório do aluno em relação a si próprio, durante o período. Tem por objetivo observar as mudanças ocorridas no repertório em linha de base operante

(quanto de independência conquistada) e em base com auxílio (se houve melhora na qualidade do apoio necessário), avaliando assim os níveis de independência e interdependência.

2.11-Escore - Somatória do nível de interesse e de função em cada Tarefa: Indica o quanto de interesse e função/habilidade o aluno possui em determinada tarefa. Os valores são variáveis de 0 (Interesse oculto e não realiza a atividade) até o valor 8 (Interesse suficiente e faz a tarefa com independência). Os valores intermediários podem ser analisados em particular, levando em conta quanto de interesse e de habilidade o aluno possui que poderia encaminhá-lo para etapas subsequentes e profissionalização.

2.12-Neste estudo foram consideradas as áreas de Conhecimento: de Português, de Matemática e de Estudo da Natureza e Sociedade. A avaliação também pode considerar áreas do conhecimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental pois contempla a idade cronológica do estudante.

2.13-O conteúdo da Planilha pode e deve ser modificado, acrescentando ou retirando atividades/habilidades e outros ambientes, dependendo da idade do aluno e da observação na avaliação inicial. Exemplo: A planilha pode ser organizada com as atividades necessárias no trabalho em que o aluno esteja, em treinamento ou já empregado, para observar sua evolução em áreas específicas. Dessa forma, a planilha poderia conter avaliações referentes ao asseio, habilidades sociais, comunicação e os conceitos e habilidades necessárias, indicadas pela empresa (cartão de ponto, pontualidade, uso do crachá, produtividade entre outros). As Planilhas mais amplas são interessantes, porque permitem mostrar o “surgimento” de interesses em outras áreas, orientando o educador para outras etapas. Dessa forma a planilha torna-se dinâmica e deve ser formatada segundo a idade, os interesses e as necessidades de aprendizagem do aluno, sendo a evolução observada na reavaliação do aluno em relação a si próprio. As reavaliações no CASB e neste estudo foram semestrais mas podem ser realizadas no espaço de tempo que o educador e/ou a escola julgarem necessárias.

### 3- Como observar Interesses e Habilidades do aluno

O princípio desta proposta foi “a leitura do indivíduo” e observá-lo de uma forma diferente. Ao invés de observar seu repertório como restrito e com problemas clínicos e áreas patológicas (diagnóstico), foi observar o que ele mostra como repertório pessoal total (Holístico). Seria, num primeiro momento, olhar o aluno sem conceitos pré-concebidos de adequação de comportamento ou de linguagem procurando, através do comportamento pessoal e seu comportamento comunicativo, determinar os interesses e habilidades do indivíduo e não suas deficiências. Isso exigiu um treinamento de toda a equipe CASB. Utilizaremos o aluno “Juca”, para exemplificar a avaliação e organização do programa.

Exemplo: Juca, 8 anos, entra na sala correndo... sobe na cadeira... senta quando a professora coloca seu lanche na mesa, come seu lanche, serve-se de suco, derramando-o no chão.. Bebe o suco do amigo ao lado. Pega a jarra de suco, serve-se derramando o suco no chão. Volta a beber..Levanta-se pega o lápis do amigo... senta.. e escreve na mesa.. larga o lápis sai da sala e entra na cozinha, onde abre a torneira... bebe e brinca com a água.. abre e fecha a geladeira.. parecendo procurar algo...vai para outra sala e folheia uma revista.. rasga uma folha..e sai com ela andando para o jardim... pega a mangueira e se atém por um período longo molhando alguns locais e a si próprio... encontra um outro amigo na cadeira de rodas...grita ou bate no amigo, querendo tirá-lo da cadeira... acaba empurrando a cadeira de rodas.. mexe na bolsa da professora, pega a carteira...A mãe diz: Ele quer sorvete!!

A leitura (1) poderia ser:

Juca é uma criança hiperativa, não verbal, com tempo pequeno de atenção às tarefas, comportamento de uma criança com idade mental menor que a cronológica, não é adequada para alimentar-se, não percebe o que é do outro e não sabe pedir, faz uso inadequado do lápis , não tem limites, é agressivo não discrimina “meu” e “seu” etc...

A leitura (2) poderia ser....

Juca é uma criança que tem interesse e é hábil em correr, subir em lugares. Comunica-se através de atitudes, ao beber água, ao querer a cadeira de rodas, mostrando interesse, com iniciativa, no uso do lápis e sabendo sua função. Desenha garatujas e é capaz de folhear revistas. Rasga papel. Permanece um tempo maior na cozinha e na área externa da escola em atividade com mangueira e água... Sabe abrir e fechar portas, empurrar, abrir zíper, tem o conceito de “dentro” e tem noção de que o dinheiro pode ser trocado por objeto ... A mãe compreende suas atitudes comunicativas.

A diferença, nessas duas formas, é que a primeira infere o diagnóstico e não mostra, ao educador, como trabalhar com o aluno “Juca” e a segunda forma indica interesses e habilidades que podem iniciar o programa educacional. Importante ressaltar que uma forma não exclui a outra, apenas têm funções diferentes.

#### 4- Da observação do aluno para a planilha

A Tabela 6 mostra a Planilha de Avaliação Progressiva preenchida com a pontuação do exemplo “Juca”, em Lbo e Lba, após observação sem e com o auxílio do professor. A atividade avaliada foi realizada na cozinha, no setor AVP, na área de conhecimento Matemática. Podemos supor que, quando Juca entrou na cozinha, atendo-se mais neste local, a professora o convida para fazer o suco, dizendo: “Juca, pegue a jarra que faremos mais suco”. Em linha de base operante, Juca aparenta não se interessar ou ter habilidade para realizar a





## 5- Da planilha para organização do Programa Educacional –

A partir dos Interesses do aluno segue abaixo a organização do programa individualizado levando em conta a estrutura física e a dinâmica escolar

### 5.1-Combinando Atividades de Interesse e Atividades Necessárias

Algumas habilidades são necessárias e importantes, para que a participação no contexto social se efetive e muitos alunos não têm interesse ou motivação para elas. Por exemplo: escovar os dentes, lavar as mãos, fazer a barba, entre outras, são atividades extremamente importantes para a saúde e para a inserção social do aluno. Muitas vezes, a história e a avaliação vão dizer-nos claramente sua falta de interesse e falta de habilidade para realizá-la. Essa situação requer do programa educacional a criação de momentos que promovam motivação para o aprendizado necessário e útil na vida do aluno. Assim, seria “Educar **na** escola e **com** a escola”. Como a escola poderia mostrar e oferecer momentos em que o aprendizado se fizesse necessário e o aluno pudesse sentir a real necessidade de aquisição do conceito, sentir-se motivado e generalizá-lo? A idéia é: usar o ambiente escolar, suas necessidades reais como contexto físico e dinâmico, para promover a avaliação e o ensino de habilidades. Por exemplo: A atividade de fazer compras para fazer o lanche exige ir ao banheiro, limpar ou lavar o rosto, pentear os cabelos e estar adequadamente vestido e calçado para poder sair. Pode também, eventualmente, necessitar de um banho. Dessa forma, as habilidades que, às vezes, não são interessantes para o aluno ganham importância e função através do contexto em que estão inseridas.

Um programa combinando os interesses de Juca na área externa para aprender a pedir de uma forma diferente, fazendo o “dá” com a mão ou o uso do PECs adaptado (Walter, 2000) para pedir a mangueira, o sorvete. Atividades de regar o jardim nos dariam a oportunidade de observar o conhecimento que possui e de ensinar conceitos de: “enrolar” e “desenrolar” a mangueira, guardar, encher balde com água, conceito de **muito e pouco, cheio e vazio**, lavar o quintal (**limpo e sujo**), **persistência na tarefa**, sinais de início e término, responsabilidade etc... Assim, a área de coordenação motora grossa seria permeada por conceitos e habilidades de outras áreas. Nesse caso, seria também imprescindível o programa de comunicação, de **escrita do nome**, trabalho com figuras podendo ser trabalhado o “escrever recados” e estes serem levados para outros setores da escola (levou o papel na mão ao sair da sala, usa o lápis, folheia revistas, pode estar procurando por figuras). Na cozinha, poderia ser responsável para fazer o suco, **pegando a jarra, conceito de dentro, divisão, pareamento**. O uso do dinheiro seria trabalhado, indo às compras, e antes de sair, os **cuidados a si próprio** (às vezes, não interessantes, mas pelo contexto são viabilizadas), e no supermercado **empurrar** o carrinho seria sua função, **pedindo dinheiro, discriminar** entre a

nota de 1 e de 10 reais, sendo responsável por ele para comprar o sorvete e tendo, também, na volta, a oportunidade de caminhar, andar devagar pelas ruas e ter contato com **conceitos e referências no trânsito**. Dessa forma, o programa daria ao aluno a oportunidade de trabalhar conceitos e habilidades, usando como base seus interesses na área de coordenação motora grossa, área externa, cozinha e atividades específicas de sala de aula (leitura e escrita) sendo ainda indicado à prática de esportes e natação. Partindo da análise desses interesses, a escola seria um ambiente agradável e divertido, ajustado às necessidades e interesses do aluno, incluindo-o como membro da comunidade escolar sendo organizadas as Metas (em negrito no texto acima) para um período.

#### 5.2-Quem avalia, de que forma e onde avaliar

A avaliação do aluno pode ser realizada em particular ou em grupo, mas no ambiente natural, onde os eventos costumam ocorrer (situações que fortaleçam a necessidade das respostas) e com materiais de seu interesse e conhecidos. A avaliação pode ser repetida em outros momentos, por outros professores, sempre em situações contextualizadas.

#### 5.3-O Funcionamento do Aluno

A avaliação oferece recursos para que o aluno mostre o que já aprendeu do “meio” e que, talvez, não tenha tido a oportunidade de mostrar (necessidade de dar a resposta), nas avaliações tradicionais, sob testes padronizados e num ambiente formal de aplicação. Observar o aluno quando e como aplica esse conhecimento, nas situações em que ele se faz necessário, revelaria o funcionamento do indivíduo e mostraria sua habilidade, nas diversas atividades, em responder questões e resolver problemas. Esse conhecimento seria mensurado através dos níveis de apoio necessários do aluno.

#### 5.4-A Estrutura Dinâmica e Física do Espaço Escolar – O Contexto real

A estrutura física da escola pertence ao aluno. Não há proibições para “entrar” ou “estar” nos diversos ambientes, mas são estabelecidas regras e limites, sendo a estrutura física e dinâmica uma forma de observar o comportamento do aluno no uso das habilidades sociais. A sala de aula é prolongada para qualquer lugar onde habilidades devem ser avaliadas ou desenvolvidas. Na escola, uma série de atividades é necessária e todos os espaços existentes são “salas de aula”, isto é, locais para aprender e avaliar o aluno. Esses locais são oferecidos ao aluno (cozinha, almoxarifado, lavanderia, quintal, secretaria, sala da direção, bazar e as imediações: rua, praça, comércio, transporte entre outros), com seus recursos próprios (materiais, atividades, as pessoas que compõem cada espaço) e exigem do aluno habilidades

naquele setor e momento.

Para a avaliação e no desenvolvimento das tarefas elegidas, também, foi valorizada a presença do aluno, sendo responsável, total ou parcialmente, para a realização de algumas tarefas. Através dessa contextualização o aluno pode perceber a necessidade e ser motivado a aprender algumas tarefas, a importância da sua presença e atitude para que a atividade ocorra, sendo sua participação imprescindível na tarefa escolhida, pois é necessária a sua resposta para o funcionamento (dinâmica) da comunidade escolar. Por exemplo: A cozinha é um ambiente físico e possui uma característica dinâmica, através da presença da funcionária de serviços gerais, dos pais que têm acesso, de outros alunos que também freqüentam o espaço ou, até mesmo, de um visitante que vem conhecer a escola. \_ “uma sala de aula” \_, onde o acesso aos alunos permite aprender conceitos e desenvolver habilidades necessárias em cada faixa etária, além do contato com as pessoas que, ocasionalmente, podem estar no local, assim como, a funcionária que pode existir também na casa do aluno. A cozinha, em especial, é um espaço adequado para ensinar conceitos de conteúdo matemático, como agrupamentos, peso, medidas, quantidade, higiene; noções de perigo, entre outros. O “Reconhecimento do Perigo” e conseqüente cuidado para o uso de fogão, é avaliado/aprendido no ambiente e momento real, e a resposta do aluno seria necessária e poderia mobilizar o seu conhecimento. Dessa forma, o aluno seria avaliado se possui ou não conceitos/habilidades nessa situação, o que, em avaliações formais ou fora do contexto, poderia impedir a necessidade da resposta, por não existir motivo ou interesse, do aluno para efetuar-la. Da mesma forma, o contexto natural proporciona a real necessidade de aprender o conceito, pois, o aluno, tem a oportunidade de perceber a sua utilidade, como: o cuidado necessário para não se queimar ou, ainda, que certa **quantidade** de algo, como, por exemplo, “**muito** sal” em um determinado alimento, pode transformá-lo em algo desagradável. Exemplo de atividades na comunidade escolar: Fazer o suco para todos os alunos; assumir a função de porteiro da escola; organizar o almoxarifado; fazer compras para a escola; fazer cobrança; levar recados ou encomendas; recolher o lixo entre outros. Assim, na situação natural e oportunidade real, o ensino pode despertar a necessidade para a aquisição do conhecimento.

Dentro desse contexto natural, ocorreu a avaliação dos interesses particulares de cada aluno e as atividades nas diversas áreas de vida diária, prática e habilidades acadêmicas, observando os desejos, interesses e motivações características de cada estudante, suas habilidades no desempenho da tarefa e no espaço (ambientes), onde será desenvolvido o programa educacional para iniciar e/ou dar continuidade ao currículo do aluno.

*B) -Critérios quantitativos e qualitativos da Planilha de Avaliação Progressiva*

A avaliação (AVD, AVP e HAF) foi realizada e coletada, durante a primeira semana, em momentos contextualizados. Na avaliação, a tarefa foi proposta ao aluno e solicitado que a realizasse. Aguardada a resposta e não sendo efetivada, foi repetida a solicitação para verificar o nível de auxílio necessário para execução da tarefa. A pontuação foi atribuída ao aluno, quanto ao nível de interesses, de acordo com a tabela 7 e, quanto ao nível de função (habilidade para executar a tarefa), segundo os critérios das tabelas 8 e 9. Na coluna de base operante (Lbo), foi considerado para o nível de interesse e de função o valor zero, sempre que o aluno não realizou a tarefa, após a solicitação do professor. As colunas de base com auxílio (Lba) mostram o nível de interesses e de função avaliados com a intervenção necessária, do professor, para a realização da tarefa.

A avaliação dos interesses e habilidades dos alunos foi realizada pelo professor e pesquisador e aplicada em diversas atividades (Anexo 1). O tipo e o número de atividades foi variável. Neste estudo, o número total de atividades, na Planilha foi: AVD (78), AVP (87) e HAF (100) para Júlio e AVD (73), AVP (85) e HAF (98) para Roberta. A Planilha mostra NI e o NF que o aluno possui em todas as atividades de cada setor, em cada área: Atividades de vida diária AVD: Alimentação, Asseio, Motor, Vestuário, Banheiro e Comunicação; AVP: Cozinha, área Externa, Cozinhar, Habilidades Sociais; HAF: Matemática 1, Coordenação Motora; Escrita, Matemática 2, Orientação, Leitura, Cultura Geral.

Em cada atividade proposta, para o NI e o NF, foram utilizadas as cores: vermelho (0), laranja (1), amarelo (2), verde (3) e azul (4) para “visualizar” os níveis interesses e habilidades e a pontuação correspondente de 0 a 4 para sua quantificação.

A Tabela 7 mostra a cor e a pontuação correspondente, para quantificar a evolução do aluno, nas diversas áreas trabalhadas na Avaliação Progressiva. Relaciona o significado de cada cor e sua pontuação quanto ao NI e NF, no momento da avaliação. Na avaliação foram consideradas 5 possibilidades, sendo considerados os auxílios parciais (1,5; 2,5; 3,5) nas cores como mostra a Tabela 6.

Tabela 7- Cor e Pontuação para a Planilha de Avaliação Progressiva

	<b>Vermelho</b>	<b>Laranja</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Verde</b>	<b>Azul</b>
Nível Interesse	0	1	2	3	4
Nível Funcional	0	1 e 1,5	2 e 2,5	3 e 3,5	4

### *B.1- O Nível de Interesses (NI)*

A idéia fundamental foi tentar separar a disposição do aluno em realizar a tarefa e o desempenho na sua realização. Os autores, que fazem referência ao currículo funcional, colocam a importância de trabalhar as preferências do estudante. O que acontece é que não há muita clareza em como essas preferências são determinadas. Dessa forma, este estudo estabeleceu alguns indicadores que distinguissem, nas tarefas, os Interesse do Desempenho do aluno. Estabeleceu, também, o quanto de interesse o estudante possui, sendo denominado Nível de Interesse e quanto de desempenho o estudante possui, sendo denominado de Nível de Função ou Funcionamento do aluno.

Buscando as definições para a palavra “Interesse” uma delas foi: “O que importa, o que é útil, traz proveito a alguém”. “Apego exclusivo ao que é vantajoso”. (Koogan & Houaiss, 1997). Nessa definição, “o útil” está ligado ao interesse do indivíduo e não ao desempenho, isto é, o ato de realizar uma atividade não significa, necessariamente, que tenho um grande interesse em realiza-la mas o interesse é suficiente para que ela aconteça. Dessa forma, talvez não fosse real nomear os interesses em escalas de grandeza como: nenhum, pouco ou muito, sendo escolhido para a nomeação, de cada nível de interesse de 0 a 4, uma analogia em relação às fases de crescimento: O bebe que possui todo o potencial e que se encontra latente, nomeado “Oculto- 0”; a criança que mostra esse potencial, através do auxílio físico de seus pais, nomeado como “Inicial- 1”; o adolescente que, embora inteirado do que lhe é útil, necessita do apoio verbal dos pais, nomeado como “Crescente- 2”; o adulto jovem que, ao fortalecer suas convicções, se satisfaz na atuação profissional mas necessita da supervisão das pessoas mais experientes, nomeado como “Satisfatório 3”; e o adulto que promove “suficiência” em seus interesses para obter sucesso e adequar-se à realidade, nomeado “Suficiente 4”. A quantificação do nível de interesses foi determinada pela “disposição” na atitude do aluno quando apresentada a atividade. Foram considerados alguns indicadores para quantificar essa “disposição” como: sua postura e contato com a tarefa, sua permanência na tarefa, sua atitude de comportamento e comunicação e o aparecimento de outros comportamentos chamados inadequados (estereotipia, agressão, comportamento autolesivo etc...). A Tabela 8 mostra as atitudes do aluno consideradas para determinar o nível de interesse nas atividades propostas, correspondendo cores e valores: Vermelho (0) para os interesses latentes ou ocultos, isto é, interesses que, no momento da avaliação a nossa impressão é de que eles não existem; Laranja (1) para o interesse inicial, isto é, os interesses que começam a surgir e que, anteriormente, estavam ocultos; Amarelo (2) para interesses fortalecidos, isto é, os interesses que começam a se confirmar através da capacidade do sujeito em realizar a atividade sem a interferência física do outro; Verde (3) para interesses

satisfatórios, isto é, que se apresentam como a satisfazer o indivíduo daquela prática (a atividade é reforçadora por si própria), mas ainda necessita da presença do outro como estímulo, para que se complete a ação e Azul (4) o interesse é suficiente, isto é, a situação mostra-se incorporada na vida do indivíduo, sendo reconhecida pelo mesmo como integrante, parte de sua vida, útil e/ou necessária para si próprio e não só útil ao olhar do programa educacional. Os critérios de cada pontuação, descritos na Tabela 8 seguiram alguns referenciais de comportamento e comunicação para pessoas autistas (CARS-Shopler et al, 1988).

Na Planilha de Avaliação Progressiva (Anexo 1), após avaliação dos NI permite combiná-los através de uma análise. As combinações dos interesses podem sugerir caminhos para iniciar o trabalho, muitas vezes, uma atividade única ou algumas atividades que contemplem os interesses básicos e promovam a aquisição de conceitos ou habilidades necessárias ao estudante. Essa análise depende do observador, por isso, faz-se necessária a capacitação. A flexibilidade do observador é importante e fundamental para executar a avaliação e sua análise. Por exemplo: mudar o ambiente em que ela ocorre pode mostrar que esse interesse existe em outro contexto. Mudar o profissional que avalia. Tentar novamente em outro momento ou horário. Dessa forma, os interesses foram combinados e as estratégias iniciais definidas para iniciar e dar prosseguimento ao programa educacional observando as atitudes do aluno.

Devemos observar, que em muitos alunos com interesses por hábitos estranhos, por objetos ou situações, a cor azul aparecerá em tarefas que terão a essência do seu interesse, mas teremos que observar sua viabilidade. Exemplo: o aluno tem muito interesse em girar objetos e o faz com habilidade. Entre estes dois pontos máximos teremos possibilidades que poderão ser analisadas para iniciar o trabalho. Ex: Um ponto considerado para iniciar o trabalho em pessoas com repertório chamado “limitado” poderia ser: o participante ter um interesse “inicial” para determinada tarefa e alguma habilidade para executá-la. Neste trabalho, foram priorizados os interesses mais relevantes do aluno, independentemente de sua habilidade em realizar a tarefa.

Os participantes foram avaliados quanto ao nível de interesse, que possuem, em atividades/espacos e quanto ao nível de interesses e habilidade, que possuem, nos cuidados a si próprio e de sua manutenção, denominado por AVD e AVP e habilidades e conceitos que envolvem o AVD e AVP além de habilidades acadêmicas específicas.

Tabela 8- Nível de Interesses		
Interesse (Útil)	Algo que importa a alguém que é útil ou proveitoso ( Koogan/Houaiss, 1997)	
Interesse	<b>Contato e permanência na tarefa</b>	<b>Comunicação e Comportamento</b>
<b>Latente (0)</b>	Mostra-se não inteirado do que está sendo realizado como se a tarefa, não lhe importasse, não lhe fosse útil ou proveitosa. Mostra resistência em permanecer, mesmo estimulado pelo professor, fisicamente, necessitando de tentativas persistentes para obter sua atenção, ou afasta-se da tarefa. A impressão é de que não existem.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa através de atitudes ( ex: surgem ou aumentam os “comportamentos inadequados”, estereotipia ou muda seu humor) sendo redutível a argumentação do professor e necessitando de tentativas persistentes de auxílio físico
<b>Inicial (1)</b> Interesse quando estimulado fisicamente	Permanece na tarefa, enquanto estimulado fisicamente pelo professor. Inicia um contato mínimo, aceitando o auxílio físico. Mostra-se ainda não inteirado do que está sendo realizado.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa através de atitudes no seu comportamento. É redutível à argumentação do professor através do Auxílio Físico
<b>Crescente (2)</b> Interesse quando estimulado verbalmente	Permanece, enquanto estimulado com auxílio verbal repetidamente ou com dicas verbais pelo professor (tabela 2). Mostra-se inteirado do que está sendo realizado, aparentando um fortalecimento ou reafirmação dos interesses. Já não se faz necessário o auxílio físico.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa, através de atitudes de comportamentos. O comportamento é redutível à argumentação do professor com auxílio verbal e dicas verbais.
<b>Satisfatório (3)</b> Estruturado Interesse quando em supervisão	Permanece na tarefa, enquanto o professor está presente, ao seu lado ou no ambiente em silêncio ou numa conversa informal. Aparenta para o observador uma ciência em relação à tarefa, que já o satisfaz, que começa a ser incorporada, observada por não necessitar das instruções relativas à ação.	Fala <u>Sim</u> ou mostra o <u>Sim</u> em participar da tarefa, através de atitudes ex: diminuem “ comportamentos inadequados” Aceita sair da tarefa, quando solicitado pelo professor.
<b>Suficiente (4)</b> A tarefa em si é reforçadora para sua realização Independência	Permanece sem a interferência continua do professor, podendo permanecer sem a presença do professor durante a tarefa, respondendo à necessidade que a tarefa exige. Pode procurar a tarefa/objeto. Mostra-se disponível em realizar a tarefa, sendo compatível sua realização.	Fala <u>Sim</u> ou mostra o <u>Sim</u> em participar da tarefa, aproxima-se da tarefa prontamente à solicitação do professor (“comportamentos inadequados” podem diminuir). Pode relutar em sair da tarefa ou querer continuá-la, quando solicitado pelo professor para sair. Podem surgir os “comportamentos inadequados” quando retirado da tarefa.

### B-2- O Nível Funcional (NF)

O nível funcional tem como referência a forma como o estudante funciona no ambiente, o quanto é hábil. Como ele consegue resolver as solicitações do meio, os problemas que surgem, sendo consideradas como resposta suas atitudes de comportamento e comunicação. Se o aluno permite ser auxiliado é quantificado o tipo de auxílio necessário para que o aluno efetive a resposta. Os critérios de cada pontuação estão descritos na Tabela 9 baseados em diversos níveis de apoio.

Tabela 9 - Nível Funcional na Planilha de Avaliação Progressiva (Anexo1)

<b>Zero (0)</b>	Quando o professor/ pai faz pelo aluno (0)
<b>Um (1)</b>	Quando permite e é necessário o auxílio físico em todo o movimento (1)
	Quando necessário auxílio físico em partes do movimento necessário para executar a tarefa / Auxílio Físico parcial/ Toques (1,5)
<b>Dois (2)</b>	Quando se fizer necessário auxílio verbal repetidamente/ usa-se a ação do verbo ex: (Na hora da saída) Levante! Levante! (2)
	Dicas verbais, conversa que infere a ação ex: Você precisa ir embora...sua mãe espera você.. (2,5)
<b>Três (3)</b>	Supervisão, quando necessário estar ao lado do aluno numa conversa informal ex: Hoje você trabalhou legal/ Você vai para a casa da sua avó? (3)
	Supervisão com distanciamento (professor está no ambiente/ conversa informal) ex. O professor vai saindo da sala em direção ao portão, o aluno o segue, sendo visível para o aluno/professor está nos ambientes em que o aluno faz a ação e pode incentivá-lo "Rápido, estamos atrasados!!" (3,5)
<b>Quatro (4)</b>	Quando o aluno pode ficar sozinho no ambiente ou faz a ação sem a presença do professor. (4)

### O Nível de Função nas Habilidades Acadêmicas

A avaliação das Habilidades Acadêmicas Funcionais foi observada em situações de vida diária/prática e acadêmicas específicas, sendo referenciadas nas áreas de Português, de Matemática e de Estudo da Natureza e Sociedade (PCN, 1999). Os conceitos descritos na área de percepção foram referenciados como conceitos de matemática 1, podendo ser incorporados na área total de habilidades matemáticas. Esses conceitos básicos, área de percepção/matemática 1, foram descritos separadamente, para facilitar ao professor a observação em todas as tarefas de vida diária/prática (situações contextualizadas), em que o aluno usa os conceitos acadêmicos. As habilidades/conceitos de Coordenação Motora Fina e Orientação foram também referenciados como conceitos da área de Estudos da Natureza e Sociedade, que envolvem as matérias de: História, Geografia, Ciências e Artes (Viver e Aprender, 2000).



Exemplo: A atividade de fazer compras para fazer o lanche implica, desde a higiene e vestuário para sair, elaboração da lista de compras, uso do dinheiro, organização do ambiente, responsabilidade do grupo, para que aconteça o lanche que foi idealizado em sala de aula e será oferecido ao grupo ou para toda a escola. Isto é o que, naturalmente, acontece nas casas de todas as pessoas com seus familiares. Essa atividade envolve todos os conceitos \_ cor, pareamento, discriminação, português, matemática, localização geográfica, regras sociais entre outros \_ Assim, nessa tarefa em grupo ou em particular, podemos avaliar o interesse e habilidade do aluno em realizar a tarefa escolhida, através do seu comportamento e/ou atitudes comunicativas nos conceitos acadêmicos que envolvem a atividade. Na atividade de fazer compras, por exemplo, se for observado que o aluno manuseia o dinheiro com interesse, esperando a troca pelo objeto a ser comprado, isso pode ser uma indicação para que os conceitos matemáticos sejam colocados em seus objetivos e participem das metas para o aluno, mesmo que ele não seja hábil em contar ou reconhecer os números. Na avaliação dos conceitos que exigem abstração o auxílio físico ao aluno, pode não ser necessário, para que se promova o ensino, não havendo correspondência entre conceito ou habilidade e o auxílio necessário para ensinar o aluno. Dessa forma, foi estabelecido o critério para avaliação, sendo o referencial baseado no modelo TEACCH, (Shopler e Reicheler, 1979) quando relaciona conhecimento do objeto e a habilidade em usá-lo. Ex: Quando o aluno tenta abrir um pote, ele tem o conceito de abrir mas não tem a habilidade para fazê-lo. A Tabela 10 mostra os critérios utilizados, a pontuação e as cores correspondentes em relação aos conceitos ou habilidades que o aluno possui. Abaixo, segue um exemplo de pontuação na avaliação do aluno “Juca” do conceito “sistema monetário”. “Juca” tinha interesse em sorvete:

Ex: Lanchonete... uma placa indica: SORVETE - R\$ 1,00

Juca, quanto custa o sorvete? A resposta implica o conceito do sistema monetário

- (0) Não responde à pergunta ou responde sem referência a valor (ex: sorvete);
- (1) Responde à pergunta, dizendo um número (1 ou Reais)
- (2) Responde à pergunta 1000 reais
- (3) Responde 1 real
- (4) Responde o valor correto e faz uso na sua rotina (Preciso de 1 real para comprar sorvete)

Tabela 10 - Tabela de critérios de conceitos e habilidades

<b>Cores</b>	<b>Pontos</b>	<b>Conceito e habilidade</b>
Vermelho	0	Não tem o conceito e habilidade
Laranja	1	Conceito e habilidade parciais
Amarelo	2	Tem o conceito e alguma habilidade
Verde	3	Tem conceito e habilidade
Azul	4	Tem o conceito e habilidade total / faz uso

## O Escore do Somatório Interesse + Habilidade

Também podemos avaliar o quanto de interesse e de habilidade o aluno possui em uma determinada tarefa o que nos daria no Anexo 1 o escore (SC). Exemplo: o vermelho (0 ponto) indica, quando “não há interesse” (interesse latente) do aluno em realizar determinada tarefa e quanto ao “nível funcional” (NF), se for vermelho, seria inábil para executá-la. Por outro lado à cor azul (4 pontos) sugere interesse suficiente para a execução da tarefa, podendo executá-la sozinho, se for azul o nível de função (NF). Esta última situação poderia indicar tarefas em que o aluno tem muito interesse e é hábil em executá-la podendo sugerir atividades profissionalizantes

## 2. PLANILHA DE HABILIDADES BÁSICAS (Anexo 2)

### A) Diretrizes e Critérios quantitativos

As habilidades descritas na Planilha de Habilidades Básicas (Anexo 2) estão em sintonia com as áreas adaptativas referenciadas na definição de deficiência mental (AAMR,1992), quanto ao lazer ou trabalho nos cuidados pessoais, comunicação, habilidades sociais, segurança, desempenho na família e comunidade. A pontuação de 0 a 4 foi determinada pelo tipo de auxílio que o aluno necessita para cada habilidade. A somatória dessa pontuação determina um escore de desempenho do aluno em habilidades básicas. Os pais foram orientados quanto aos critérios da pontuação.

A mãe e o professor avaliaram as habilidades de seus filhos pontuando cada habilidade de 0 a 4, na Planilha de avaliação de habilidades básicas (Anexo 2) nas seguintes áreas: Alimentação, vestuário, calçar, banho, controle de esfínteres, higiene dos dentes, comunicação, seguimento de instruções, reconhecimento do perigo, comportamento, participação em casa.

A avaliação foi realizada pelo professor, no contexto escolar, e o pai pontuou o desempenho do aluno, em casa, das mesmas habilidades básicas. Em agosto e ao final do procedimento, os alunos foram reavaliados, verificando as mudanças obtidas nas habilidades básicas na escola e, se houve generalização dessas habilidades, em casa. Neste estudo, os pais foram convidados a participarem da escola de família 1 vez a cada 2 meses, tendo frequência de 100%. Na Planilha de Habilidades Básicas (Anexo 2), o NF, em relação às habilidades, foi pontuado seguindo os critérios da Tabela 12.

Os critérios utilizados nas habilidades de comunicação, verbal e não verbal, para a mãe e o professor identificarem o nível de comunicação do aluno através da pontuação de 0 a 4, estão descritos na Tabela 11.

Tabela 11 - Habilidades de Comunicação Verbal e não Verbal

Pontos	Compreensão da comunicação do aluno
0	A mãe/professor não compreende o aluno
1	A mãe/professor compreende sua comunicação
1,5	A mãe/quem cuida e professor/auxiliar compreende sua comunicação
2	Compreendido pelas pessoas em casa e por professores de contato na escola
2,5	Pessoas próximas da família/ funcionários da escola compreendem sua comunicação
3	Pessoas da família mais distantes/ Todas as pessoas na escola o compreendem
3,5	A maioria das pessoas de contato na comunidade compreende sua comunicação
4	Todos compreendem sua comunicação inclusive seus pares

### **Procedimento de Intervenção**

Este estudo utilizou-se de um delineamento AB, constando de duas fases: Linha de base e Intervenção. Combinados os interesses do aluno obtidos do anexo 1, foram escolhidas as atividades e organizado o programa educacional para o procedimento de Intervenção.

### **Linha de base**

Foram feitas 4 sessões de linha de base: 3 sessões, para observar o desempenho operante e uma sessão para estabelecer o nível de apoio necessário (auxílio físico, auxílio verbal, supervisão ou independência) para realização de cada tarefa escolhida. (Anexo 3).

Todas as tarefas foram realizadas 4 vezes na semana (exceto a ida ao Supermercado) e a coleta de dados foi realizada, 1 vez por semana, normalmente no último dia de aula semanal, pela professora, sendo observada pela pesquisadora. O registro 1 vez por semana observou o tempo para aquisição do conceito ou habilidade proposta em cada tarefa e com que desempenho, tipo de auxílio, o aluno executou a tarefa.

Preferencialmente, foram coletados dados em: uma habilidade social, uma habilidade de vestuário, uma habilidade de higiene, uma habilidade de vida prática, uma habilidade na alimentação e uma habilidade acadêmica.

### **Intervenção**

Após avaliação do interesse e da habilidade, e priorizados os interesses do aluno para organizar o programa educacional, foram escolhidas as atividades e organizado um currículo

individualizado para cada participante, sendo utilizado o Programa Educacional de Intervenção (Anexo 3). Foram priorizadas tarefas da rotina da escola necessárias ao andamento da mesma ou promovendo situações em que a atividade fosse necessária, isto é, contextualizadas, sendo de responsabilidade total ou parcial do aluno executá-las, isto é, a escola precisa do aluno para aquela função. O procedimento foi realizado no ambiente em que normalmente a tarefa ocorria e em situações em que a habilidade era exigida, lidando com as variáveis ocorridas: Ex; Falta bolacha na escola e precisamos ir às compras. Esta atividade exigia: locomover-se pelos diversos ambientes, (orientar-se dentro do espaço escolar, exigindo o uso de habilidades sociais), buscar dinheiro na administração (aprender o valor do dinheiro e o numeral 1), ir ao supermercado (orientar-se nas ruas), comprar o item necessário (lidando com as dificuldades do aluno que quer comprar outros comestíveis), esperar na fila (aguardar a sua vez), pagar (valor do dinheiro), carregar as compras (persistir numa ação), sendo o aluno responsável, ou participante da tarefa escolhida. Sob essa diretriz, foram ensinados conceitos e ou habilidades necessários e úteis para a vida de cada participante. Importante ressaltar que as tarefas escolhidas para o currículo do aluno são as mais trabalhadas e foco do seu programa individualizado mas o aluno participa em outras tarefas da comunidade escolar, tendo a oportunidade de vivenciar contextos, observando o modelo ou participando em pequenos momentos, quando acompanha seus amigos.

Para as variáveis ocorridas na relação aluno – professor e nos diversos ambientes, foram usadas estratégias que descrevo a seguir.

As estratégias de ensino, na Intervenção, centraram-se nas atitudes positivas dos alunos, ignoradas as atitudes inadequadas ao contexto, utilizado o reforço social (enfoque amigo) sem utilização de reforço primário. Foram utilizados procedimentos como: a) Modelo: o professor executa a tarefa ao lado do aluno, sendo o professor o modelo da conduta, mostra ao aluno que todas as pessoas fazem estas atividades retirando do professor a postura de dar ordens. Essa situação exige materiais duplicados, como, por exemplo: na atividade de lavar uma peça no tanque, o professor lava no tanque ao lado uma outra peça, enquanto conversa com o aluno, sendo assim, apresentadas mais dicas visuais do que instruções verbais. b) Reforço diferencial: Consiste em reforçar atitudes esperadas em um determinado momento ou situação por outras pessoas do grupo, ignorando a atitude inadequada do aluno “foco”, estando atento para reforçar o aluno “foco”, assim que tenha as mesmas atitudes (esperadas) do grupo. Ex: Na sala de aula, o aluno começa a repetir assuntos. A professora diz ao grupo que, naquele momento, é necessário fazer silêncio para prestarmos atenção ao trabalho. Quando o aluno pára de falar, a professora o reforça, dizendo que ele está trabalhando em silêncio, como todos. c) Redirecionamento: Ignora a conduta inadequada e ensina o aluno.

Esse procedimento antecipa, ignora ou detém a conduta inadequada e dirige o aluno para uma conduta apropriada. O aluno pode ser direcionado antes que a conduta inadequada ocorra; se estiver ocorrendo e não for perigosa para o aluno ou para os outros, a atitude é ignorada e o aluno dirigido para a atividade ou outra; se estiver ocorrendo e for perigosa para o aluno e para os outros a atitude é detida e o aluno dirigido para a atividade ou outra; como por exemplo: A aluna começa a chorar na sala de aula e a professora diz: “Talvez você queira falar sobre isso ao telefone” e conduz a aluna para a atividade, observando seu “diálogo” para compreender um pouco mais suas angústias. Os alunos foram auxiliados através de auxílio físico, auxílio físico parcial, auxílio verbal, dicas verbais, supervisão e supervisão à distância (através de conversa informal ou não) para observar seu desempenho. Após a solicitação feita ao aluno é aguardada sua resposta; se não ocorrer, serão dadas dicas verbais; não havendo resposta, serão feitas solicitações verbais mais repetidas e, em seguida, auxílio físico parcial ou toque físico, sendo o auxílio físico o último item a ser realizado. Nessas etapas, também se utilizou o reforço social.

Durante o procedimento de Intervenção, a evolução do aluno foi discutida com o professor, sendo reavaliado para observar a necessidade de modificar estratégias e auxiliar o aluno em seu desempenho, na aquisição da habilidade.

A Tabela 12 mostra o critério quantitativo para mensurar o desempenho do participante na execução das tarefas na intervenção (Anexo 3) em relação ao nível de auxílio dado pelo professor ou pela mãe para manter o comportamento do aluno ou ação, depois de feita a solicitação.

Tabela 12 - Pontuação para o desempenho na Intervenção e habilidades básicas em casa

Zero (0)	Quando o professor/ pai faz a tarefa pelo aluno
Um (1)	Quando permite e é necessário o auxílio físico em todo o movimento
Um e meio (1,5)	Quando necessário Auxílio físico em partes do movimento necessário para executar a tarefa / Auxílio Físico parcial
Dois (2)	Quando se fizer necessário auxílio verbal repetidamente. Usa-se a ação do verbo ex: (Na hora da saída) Levante! Levante!
Dois e meio (2,5)	Dicas verbais, conversa que infere a ação ex: Você precisa ir embora...sua mãe o espera..
Três (3)	Supervisão, quando necessário estar ao lado do aluno numa conversa informal Ex: Hoje você trabalhou legal/ Você vai para a casa da sua avó?
Três e meio (3,5)	Supervisão com distanciamento (professor está no ambiente/conversa informal) Ex. O professor adianta-se na hora da saída sendo visível para o aluno. Pode incentiva-lo: Eu vou indo! Rápido! Estamos atrasados!!
Quatro (4)	Quando o aluno faz a ação sem a presença do professor.

Voltando ao Juca....

Juca tem como interesse primordial andar pela escola, não conseguindo se ater por muito tempo em um local ou atividade. Também possui interesse em carregar papel, gosta de sorvete e suco. Nessa etapa, a pesquisadora reuniu essas informações para que o aluno, através de uma atividade, por exemplo: “ir as compras”, propiciasse um contexto relevante para o aluno aprender, mostrar os conceitos que possui, que, talvez, em sala de aula, não conseguisse mostrar. Dessa atividade maior, foi realizada a análise de tarefa, sendo escolhidas diversas atividades intermediárias ou a avaliação de conceitos implícitos na tarefa, organizando o programa educacional para o aluno, sempre dentro do contexto real de situações vivenciadas na escola, ou fora dela, conteúdo do continente “Ir às Compras”. Nesse contexto, o desempenho do aluno, em cada atividade escolhida, foi avaliado na intervenção (Anexo 3) sendo registrado 1 vez por semana o nível de auxílio necessário para realização. A Tabela 13 mostra um exemplo de atividade de “Pagar o sorvete”, com o objetivo de: discriminar 1 Real, supondo como poderia ter sido a evolução do aluno Juca. Observa-se o tempo em sessões para a aprendizagem de discriminar entre a cédula de 1 e a de 10 reais, em relação aos níveis de auxílio, as variáveis (V) que ocorreram e a participação dos pais na Escola de Família. As tarefas escolhidas desenvolveram-se, durante o período, escolar nos locais onde naturalmente ocorrem até o momento do aluno deixar a escola.

Tabela 13 – Discriminar a cédula de 1 Real na atividade de “Pagar o sorvete” (Anexo 3)

Programa Educacional de Intervenção																											
Nome	Juca																						Idade:	8 anos			
Interesses	Andar, correr, suco, escrever, rasgar e carregar papel, sorvete, água, mangueira...																						Prof. Resp.				
Comunicação	Módulo Global																						Período:	Fevereiro a Julho			
PCN	Matemática																										
Atividade	Pagar o sorvete / chocolate / suco...																						Local:	Supermercado			
Objetivo		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	SC	Observações:	
Discriminar 1 Real	4																							x	x	Escolher entre a cédula de	
	3										x	x	x	x					x	x	x	x				1 e de 10 reais	
	2															x		x								2- Empurrou a pessoa na fila	
	1	x	x	x	x	x			x	x	x						x									6- Faltou	
	Ib																										10- Atividade ã realizada (chuva)
	V		C					F				X							C								16- Birra (chocolates)
E									P									P						P		Presença- Escola de Família	

### Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados do presente estudo foram tratados a partir de uma análise qualitativa e quantitativa, estabelecendo-se comparações do desempenho do aluno em situação pré, durante e pós-intervenção, em relação aos instrumentos de avaliação.

A análise dos resultados foi quantitativa, através da pontuação obtida, em relação a todas as medidas na avaliação: Planilha de Avaliação Progressiva dos níveis de interesses e

habilidades (AVD1, AVD2, AVP1, AVP2, HAF1 e HAF2) (Anexo 1); Planilha de Habilidades Básicas pré-intervenção, durante a intervenção e pós intervenção, aplicada pela professora e pais (anexo 2) e o Programa Educacional de Intervenção através do desempenho obtido durante a intervenção, no currículo individualizado para cada aluno ( Anexo 3);

Os dados foram dispostos em tabelas e gráficos.

A análise qualitativa foi realizada por meio da observação das cores e dos pontos obtidos na realização das tarefas, levando em consideração os níveis de auxílio necessários para realização das tarefas e, ao realizá-las de forma independente, apontam para a qualidade de seu desempenho.

### **1-Análise quantitativa dos interesses, função/habilidades e ampliação de repertório**

Para observar a evolução do aluno em relação a si próprio, foi utilizado o Anexo 1 que observou a evolução, em relação a linha de base operante (níveis de independência) e em relação a linha de base com auxílio, e mudanças ocorridas nos interesses e desempenho nas atividades que constam da avaliação, no período da intervenção e no seguimento. O anexo 1 também nos forneceu dados para analisar a ampliação dos repertórios de interesses e de função total em cada setor de cada área (AVD, AVP, HAF).

Para observar a ampliação do repertório de interesses e de função total nas áreas investigadas (AVD , AVP e HAF), o repertório de interesses e o repertório de função foram calculados em cada área separadamente, obtendo um valor em porcentagem, em relação ao total de possibilidades (atividades) de cada área. A porcentagem do total de interesses e função foi calculada na avaliação (Lbo e Lba), na intervenção (Lba/ago), no final (Lbo e Lba/nov) e no seguimento (Lbo e Lba/março). A porcentagem obtida foi: a soma dos valores do nível de auxílio dado ao aluno em cada atividade da área, dividido pelo total de atividades descritas na avaliação (total de atividades de AVD (78), AVP (87) e HAF (100) para Júlio e AVD (73) AVP (85) e HAF (98) para Roberta) e pelo valor máximo de interesse ou desempenho (4). Os dados foram dispostos em gráficos para melhor visualização. Essa relação pode ser visualizada nas equações abaixo.

$$\frac{\sum NI}{n \times 4} \times 100\% \quad \text{e} \quad \frac{\sum NF}{n \times 4} \times 100\%, \quad \text{onde } n = \text{número de atividades na área}$$

Foi também analisado cada setor que compõe as áreas de AVD, AVP e HAF. Os dados obtidos foram analisados como os critérios acima, agora em relação ao total de possibilidades descritas em cada setor. Esses dados são mostrados no Anexo 1 e também em gráficos para observar qual o setor (dentro de determinada área) foi responsável pela mudança ocorrida no repertório em cada área avaliada e as diferenças da análise em Lba e em

Lbo (destacados na planilha como níveis de independência conquistados pelo aluno durante, no final da intervenção e no seguimento).

Foi ainda analisada a somatória dos interesses e de função em determinadas tarefas de cada área, que nos forneceu indícios do que o aluno gosta muito de fazer e faz com habilidade. A análise desta somatória pode nos indicar situações e atividades de profissionalização, posteriormente, ou áreas que devem ser ampliadas em suas complexidades.

## **2- Análise das habilidades básicas e generalização**

Os pais e o professor pontuaram (segundo as Tabela 11 e 12) o nível de auxílio que os alunos necessitam para realizarem as habilidades descritas, antes da intervenção, na tabela de habilidades básicas. A mãe e o professor pontuaram o desempenho do aluno no início da intervenção, (fevereiro ou abril), em agosto e, no final da intervenção (novembro). Foram comparadas as pontuações dadas pelo professor na escola e pelos pais no início e fim da intervenção, observando se houve generalização.

A análise foi feita através da tabela, observando o nível de auxílio necessário para o aluno executar a tarefa, segundo os critérios descritos.

## **3-Análise dos dados na intervenção**

A linha de base (três sessões linha de base operante (Lbo) e uma sessão para observar o nível de auxílio (Lba)) foi feita na 1ª semana e registrada a pontuação recebida pelo aluno, 1 vez por semana em relação ao desempenho (tipo de auxílio), que recebeu para aquisição do objetivo, no Programa Educacional de Intervenção (anexo 3). Esses dados dispostos graficamente mostram a pontuação adquirida na ordenada e o tempo na abscissa. Desta forma, obtivemos a evolução na aquisição do objetivo proposto para cada atividade em relação ao tempo. O nível de auxílio em que o aluno se encontrava nas tarefas da intervenção foi colocado na Planilha (Anexo 1) em agosto, novembro e no seguimento.

Essa análise avaliou, no decorrer da intervenção, as estratégias utilizadas nas atividades e os seus efeitos na ampliação do repertório do aluno.

## **O PROGRAMA EDUCACIONAL DE JÚLIO E ROBERTA**

Nesta sessão estão descritos os níveis de interesses e de função/habilidades de cada participante colhidos na avaliação inicial (Anexo 1), propostas as metas segundo essa avaliação e a organização do programa educacional realizado com Júlio e Roberta. No



programa geral, foram descritas algumas particularidades que envolveram o procedimento, em algumas atividades.

### **1-Relacionando interesses e habilidades de Júlio**

A Planilha de Avaliação Progressiva de Júlio, em abril, AVD1 (pág. 83) mostra a habilidade no uso da colher sem interesse em usá-la na escola. No asseio, apresentava interesses ocultos sendo necessário insistir com Júlio para que pelo menos pusesse suas mãos sob a água sendo necessário auxílio físico total do professor. Na área motora, Júlio concentra seus interesses suficientes no uso das mãos devido ao objeto de interesse e, quando o objeto de interesse é intermediário, na relação professor/aluno. O chão é o seu local preferido para sentar-se, mas, através do auxílio físico e com o objeto de interesse, senta-se em outros locais, necessitando do auxílio físico para manter-se sentado. Possui interesses iniciais quanto ao uso dos braços (empurra as pessoas quando não quer fazer algo), tem habilidade em pegar outros objetos, mas exige persistência do professor para executar a ação. Permanece na tarefa auxiliado fisicamente, durante todo o movimento que a ação requer. No andar, precisa do auxílio físico para iniciar a ação e mantém sua postura com estímulo físico e o objeto de interesse.

Na planilha AVD2 (pág. 84) possui interesse suficiente para tirar os sapatos (esfregando um pé no outro) e desamarrar o laço, principalmente quando sentado no chão. Tem interesse pelo espelho, mas aparenta não usa-lo com função de cuidar de sua aparência. Através do auxílio físico, mostra interesses iniciais em tirar e pôr a camiseta, o calção, a cueca, sendo esses interesses importantes na associação do uso do vaso sanitário, onde pode permanecer sentado, com auxílio do professor. Na comunicação, Júlio pode ser compreendido através de suas atitudes corporais: não levanta quando não deseja, empurra as pessoas quando não as quer próximas, bate objetos para chamar as pessoas, põe a mãos nos ouvidos comunicando que o som está muito alto ou não quer ouvir o que lhe dizemos ou não quer ser incomodado. Na capacidade imitativa, segue o professor, senta, guarda coisas se auxiliado fisicamente, mostra interesse por figuras (olha para elas quando auxiliado fisicamente) permitindo a ajuda física do professor para pegá-las.

Na planilha de AVP1 e 2 (pág. 88 e 89) Júlio apresentou interesses iniciais para puxar sua cadeira e sentar-se na sala de aula e no refeitório. Consegue guardar objetos no armário com auxílio físico do professor. Na área Despensa, Júlio concentrou seus interesses iniciais em carregar objetos, carregar compras no saquinho de supermercado, carregar o lixo, recolhê-lo e pôr a compra no carrinho. Na área Cozinhar, os interesses de Júlio foram observados e pontuados como ocultos. Na área de Habilidades Sociais (ENS), Júlio apresentou interesses

iniciais em seguir uma instrução, permanecer na tarefa, responder ao cumprimento, compreender o proibido (não vai para a rua). Seus interesses suficientes apresentavam-se no sorriso (às vezes imotivado), fazer companhia (ficava ao lado da pessoa, sentado no chão). Apesar do interesse, a habilidade em sorrir e fazer companhia, Júlio aparentava ter o conceito e habilidade parcial dessas duas situações. A habilidade de ir a lugares públicos exigia do professor auxílio físico na maior parte do caminho, principalmente quando Júlio se sentava no chão, aparentando querer descansar.

Na Planilha HAF1 e 2 (pág. 93 e 94), Júlio mostrava interesse e habilidade em usar objetos de uso diário como: colher, copo, garrafa de água, permitindo o auxílio físico para iniciar o movimento. Mostrava interesses iniciais em conceitos, como: partes do corpo, através do cumprimento, tirar o sapato, pôr a mão na água (tentava retrai-la). Mostrava saber seqüência de eventos, quando auxiliado em ir para a sala, continuava seu caminhar em alguns passos em direção a ela, mostrando saber para onde deveria ir. Mostrava ter conceito e habilidade parciais, quanto ao conceito de dentro e fora. Na coordenação motora, era hábil em rodar o objeto de interesse e apresentava interesses iniciais (auxílio físico) para outros objetos, tais como: segurar, empurrar e usar as duas mãos. No movimento de bater, Júlio possuía interesse suficiente em bater qualquer objeto no chão. Para usar o bater em momentos apropriados, aceitava o auxílio físico do professor. Na área de Português/Escrita, apresentava interesse inicial em pegar o lápis e rodá-lo; para segurá-lo ou usá-lo com função, necessitava de auxílio físico do professor. No setor “orientação”, Júlio mostra interesse suficiente pelo quente e frio, sendo hábil em defender-se, quando o chuveiro estava mais quente que de seu agrado. Respondia ao seu nome, sendo necessário chamá-lo por diversas vezes e estimulado fisicamente para responder. Na leitura, seus interesses apresentavam-se ocultos.

Dessa forma, Júlio, na escola, centrava seus interesses em “sentar no chão”. Observamos que o contato com pessoas era bastante reduzido, preferindo não ser incomodado em seu isolamento. Permanecia sentado, rodando seu bichinho entre os dedos, aceitava ser levantado com auxílio físico e, quando estimulado para andar, largava, de repente, seu corpo no chão “caindo” sentado, permanecendo como se ninguém estivesse ali. Solicitado novamente e lhe oferecendo ajuda física, levantava-se para mais adiante repetir a mesma atitude. Assim, o andar era uma atividade, que podia ser utilizada para o ensino de alguns conceitos, mesmo não sendo de grande interesse, mas respondia ao auxílio físico e mantinha a locomoção, quando estimulado verbalmente. Um interesse importante era o rodar o bichinho de borracha, sendo este o único objeto que fazia Júlio mudar sua atitude como, por exemplo: olhar em direção ao objeto, apresentar iniciativa para pegá-lo ou ainda olhar em direção à pessoa. Às vezes, até se levantava e seguia uma instrução para recuperar o “bichinho”.

Respondia à instrução, quando relacionada com o seu objeto de interesse, ex: “Júlio, você já é um homem. Vamos levantar para fazer algo ou vamos para a sala: você pode trabalhar e ficar com o seu bichinho”. Essa proposta do professor era normalmente aceita por Júlio, mas necessitava de incentivo físico constante para manter o comportamento. Assim, num primeiro momento, o “bichinho” foi um grande aliado na organização do programa educacional de Júlio. Júlio, tinha interesse em usar a colher e sabia usá-la, assim, poderia ser estimulado a usar outros talheres. Comia com a mão, levando a bolacha à boca, dessa forma, seria estimulado no decorrer do programa para limpar a boca com toalha de papel (Júlio apresentava sialorréia). Conseguia permanecer sentado com auxílio físico e com o bichinho, no vaso sanitário, podendo ser estimulado para o controle de esfíncteres, iniciar o ensino de tirar e puxar suas calças, pois tinha esses movimentos em potencial. O movimento de empurrar seria também considerado como uma das formas de carregar os objetos ou empurrar o carrinho no supermercado; o andar nas ruas seria uma forma para fazer contatos e estimular sua participação, mesmo necessitando de auxílio físico, quando se deixava cair chão, pois aceitava reiniciar e continuar, usava suas mãos para carregar seu objeto preferido; poderia portanto, carregar objetos semelhantes que tivessem funcionalidade e, assim, ampliar sua participação,

O objetivo maior era iniciar um programa baseado em seus interesses, para que Júlio pudesse perceber a importância do aprendizado e ampliar seu repertório. Sentir-se útil, lidar com as situações de uma forma diferente e adquirir atitudes de comportamento mais adaptadas que permitissem a convivência com sua família e mais pessoas. As tarefas seriam simples e respeitariam seu potencial e habilidades como nos mostrou na avaliação. Seu repertório de interesses foi organizado em atividades, para que, por meio delas, pudessem ser ensinados conceitos e outras habilidades.

### **Metas para Júlio:**

#### Chegada à escola

1. Responder ao cumprimento de “Boa tarde”
2. Atividade de guardar a mochila no armário

#### Fazer uso do banheiro

1. Tirar seu calção
2. Programa de controle de esfíncteres
3. Por seu calção
4. Lavar as mãos

#### Ir ao mercado

1. Locomover-se na escola (ir para sala e outros setores)
2. Pegar um objeto da prateleira e colocar no carrinho do supermercado
3. Atividade de guardar 1 compra no armário
4. Escrita do nome

Participação na comunidade escolar no momento do lanche

1. Colaborar nas tarefas escolares, carregando a garrafa de água
2. Atividade de sentar-se à mesa (seguimento de 2 instruções)

Participação na comunidade escolar e cuidar de seus pertences

1. Atividade de levar o lixo
2. Carregar sua mochila na saída da aula

### Programa Educacional de Júlio

A Tabela 14 apresenta um dia do programa educacional para Júlio mostrando como ocorre o processo, inclusive as falas do professor para os alunos.

Tabela 14 - Programa Educacional de Júlio

Áreas	Conceito	Local	Atividades/Auxílios
Português	<b>Cumprimentar</b>	Entrada da Escola	Júlio chega à escola com seu bichinho na mão recebe os cumprimentos “Bom Dia” com um aperto de mão! “Como passou o seu dia?”
ENS Geografia	<b>Caminhar pela Escola</b>		“Precisamos ir para a sala e fazer nossas tarefas. Deixe que eu leve seu bichinho e eu o ajudo com a mochila. Vamos andando. Eu o ajudo”
	<b>Dentro</b>	S. de aula	“Guarde sua mochila dentro do armário. Você quer ir ao banheiro? Vamos até lá”
ENS Vestuário + Geografia	<b>C. Esfíncteres Tirar o Calção Por o calção</b>	Banheiro	“Vamos, eu o ajudo a tirar o calção” “Sente-se no vaso, Você é um moço e já pode usá-lo” “Você precisa pôr sua roupa para ir para a sala”
	<b>Locomover-se</b>		“Júlio, você poderia nos ajudar a levar os materiais para outra sala, cozinha, almoxarifado, etc...Eu carrego o bichinho para você.”
Português e ENS	<b>Caderno de leitura, recorte e montagem</b>	Sala	Precisamos ir ao supermercado comprar... Nesse momento o professor e os alunos fazem a lista de compras: “Júlio, precisamos que você nos ajude: nós iremos às compras, você pegará 1 “objeto” na prateleira do supermercado (SM) e o

			trará para a escola.” “Para irmos ao SM, precisamos de dinheiro e devemos pedi-lo à administração. Também precisamos estar asseados. Para isso, o que precisamos fazer? Pentear nosso cabelo, lavar o rosto, estarmos adequadamente calçados, usar o banheiro e até passarmos um batom (Há meninas na sala)”. “Júlio vamos usar o banheiro antes de sair?”.
ENS	<b>C. Esfincteres</b>	Banheiro	Uso do Banheiro
	<b>Acompanhar o grupo</b>	Diretoria	O aluno e os demais amigos de sala vão até à administração, batendo na porta e dizendo: “Com licença”, para entrar. Ocorre o diálogo entre a pessoa que se encontra na sala da diretoria e todos os alunos. Após os agradecimentos, os alunos vão com o professor às compras.
	<b>Regras de trânsito</b> <b>Colaboração</b> <b>Noção do perigo</b>	Andar na calçada	Durante o percurso, Júlio tem a oportunidade, junto com os demais alunos, de observar as regras de trânsito. Atravessa as ruas e o professor pergunta a Júlio se é o momento para atravessar e lhe pede que olhe para os dois lados da rua. O professor diz a todos para colaborar com os amigos, auxiliando os alunos menores ou os que tiverem dificuldade para andar.
Matemática	<b>Pegar 1 objeto</b>	Mercado	No supermercado, o aluno é estimulado a procurar, junto com os amigos, empurrando o carrinho de SM, <b>onde fica o ingrediente e pegá-lo</b> . Os demais alunos também têm objetivos definidos, dentro do contexto.
	<b>Número 1</b>	Cozinha	Na volta, o aluno leva as compras até a cozinha, colabora com entrega da compra para fazer o café ou <b>guarda 1 objeto comprado</b> . Em seguida, vai para sua sala dar continuidade aos outros trabalhos.
Português	<b>Cuidar de seu caderno</b> <b>Escrita do nome</b>	Sala	Faz, juntamente com os outros alunos, a tarefa da escrita do nome em seu caderno de escrita. Pegar o Lápis e fazer uso do lápis

Matemática	<b>Pegar 1 objeto Número 1</b>	Refeitório Cozinha	Em seguida, Júlio é convidado a colaborar com o lanche. Sua responsabilidade é levar a garrafa de água para fazer o suco para todos. Pega 1 copo e 1 prato para si. O pareamento de copos e pratos é feito pelo professor.
ENS	<b>C. Esfínteres</b>	Banheiro	Júlio: “Vamos usar o banheiro e lavar as mãos?”
Matemática	<b>Pegar 1 objeto Número 1</b>	Refeitório	Com a chegada dos outros alunos, Júlio serve-se dos alimentos, usando a mão. Bolachas e salgadinhos, 1 de cada vez
ENS	<b>Locomoção Colaboração</b>	S. de aula Calçada	Retorna à sala de aula para o programa de escrita do nome. É convidado a recolher o pequeno lixo de papéis da sala e leva o lixo até a calçada.
Matemática	<b>Dentro/ apontar tamanho</b>	S. de aula	Retorna para a sala para picar papel para reciclagem (1 vasilha pequena). Pintura em tecido com a mão Amassar papel de seda para confecção de agendas
ENS	<b>C. Esfínteres</b>	Banheiro	“É hora de ir embora. Vamos ao banheiro antes de sair”
	<b>Locomoção</b>	S. de aula	Júlio voltará para a sala para pegar/carregar sua mochila e aguardar sua mãe na entrada, juntamente com um grupo de alunos de outras salas.

As estratégias utilizadas, no programa realizado com Júlio e Roberta, envolveram três momentos, em todas as atividades, durante o procedimento de intervenção no programa educacional.

1- Linha de base operante: momento em o professor faz a solicitação ao aluno e aguarda sua resposta, sem nenhum tipo de auxílio, seja verbal ou físico ou de reforçamento de qualquer natureza.

2- Linha de base com auxílio: momento em que o professor avalia o tipo de auxílio necessário ao aluno para que ele execute a tarefa Após a solicitação feita ao aluno, é aguardada sua resposta. Se não ocorrer, serão dadas dicas verbais. Não havendo resposta, serão feitas solicitações verbais mais repetidas e, em seguida, auxílio físico parcial ou toque físico, sendo o auxílio físico o último item a ser realizado.

3- Intervenção: parte da linha de base com auxílio em associação com outras estratégias.

As atividades relacionadas nas metas (pág 47) do Programa Educacional de Júlio envolveram o ensino de habilidades, cujas estratégias estão descritas no anexo 4. Além das habilidades, também foram trabalhados, com Júlio, os conceitos acadêmicos contemplados nos PCNs (1999), nas áreas de Português, Matemática e Estudo da Natureza e Sociedade, que estão descritos no anexo 5.

## **2- Relacionando interesses e habilidades de Roberta**

A avaliação inicial, na área AVD1, fevereiro/02 (pág.143), mostra que Roberta possuía todos os interesses suficientes, havendo disponibilidade, no setor alimentação, para ser trabalhada no nível de função, na Lba, onde a maioria das habilidades requeria supervisão ou auxílio verbal. A atividade de “interagir com os amigos” e adequar sua fala necessitavam de uma conversa informal para direcionar seu diálogo enquanto que na Lbo não teríamos a noção do nível de auxílio necessário à Roberta.. No asseio apresentava, também, todos os interesses suficientes, possibilitando desenvolver as habilidades de pentear o cabelo, passar batom (cuidando de sua aparência e aumentando sua autonomia). Na Lba, desempenhar essas funções necessitava da ajuda física do professor. Na área motora, Roberta possuía interesses suficientes e independência na função, sendo apenas necessário uma orientação verbal na habilidade de usar as mãos (devido ao tremor). Nessa situação, não requeria exercícios específicos motores. A planilha também mostra as atividades em que Roberta, na avaliação, possuía a somatória de 8 pontos indicando ter interesse suficiente e ter habilidade com independência nas atividades, indicadas com a cor bege. Na área, AVD2 (pág.144), a planilha mostra no vestuário, todos os interesses suficientes e na Lba, desempenho que dependem de supervisão ou auxílio verbal exceto na atividade de amarrar o tênis. A somatória de interesses suficientes e habilidades com independência são evidenciadas pela cor bege. No uso do banheiro, Roberta apresentava desde sua entrada no CASB, interesses em usá-lo mas necessitava do auxílio físico para fazer sua higiene íntima. Mostrava interesse em manter-se limpa mas negava a atitude de limpar-se. Apesar de programas anteriores, terem trabalhado essa meta, Roberta manteve a necessidade de ser supervisionada nessa função com auxílio físico parcial. Na área da comunicação, na Lbo e Lba, observa-se interesses suficientes em falar, nas respostas motoras globais, na capacidade imitativa, no uso das figuras e em repetir frases ou comentário de pessoas. Na Lba, a planilha mostra interesses, com supervisão, em fazer alguns gestos e com auxílio verbal em “ler e no apontar. Quanto à função comunicativa, na Lbo, Roberta possuía apenas a habilidade de apontar e, na Lba, necessitava de auxílio verbal ou de supervisão em todas atividades, exceto na comunicação, através da leitura, onde era inábil (0)”.

A planilha de AVP1 (pág. 149) na avaliação em fevereiro, observa-se que Roberta possuía interesses suficientes no “ambiente cozinha” (ampliados desde 1998 e decorrentes da rotina realizada na hora do almoço), necessitando, na Lba, de auxílio verbal para efetivar as habilidades restantes. As atividades na área da despensa já faziam parte, na escola, da rotina de Roberta, quando ia ao supermercado, carregando compras e fazendo agrupamentos por categorias. A atividade de “separar limpo e sujo” ocorria nas atividades de lavar pincéis, separar roupas, lavar louça entre outras e seria parte integrante, na atividade de fazer o café.. Na planilha AVP2 (pág. 150) mostra os interesses já ampliados, desde 1998, na área cozinhar. O interesse na área cozinha, combinado com a área cozinhar e o interesse em beber café, contém interesses relevantes para conduzir o currículo, de Roberta, para o programa de fazer o café para todos. Dessa forma, essa atividade seria o foco para a aprendizagem de habilidades e conceitos, envolvidos na tarefa, indo ao encontro dos interesses circunstanciais de Roberta. A planilha AVP2 mostra, que na área cozinhar, Roberta já possuía interesse e habilidade em despejar líquidos, teria, então, a oportunidade de despejar líquidos quentes, lidando com outra variável e com o perigo. Teria, na atividade de fazer o café, que usar medidas, o fogão, acender o fogo e seguir receitas. Dessas atividades a única que Roberta não tinha interesse era a de acender o fogo. Roberta, nas habilidades acadêmicas, teria a oportunidade de lidar com conceitos, nas habilidades sociais, em esperar e não ter tudo imediatamente, além de aprender a dividir o produto com seus amigos. Teria contextos para aprender a lidar com a falta do ingrediente, se não o encontrasse no local esperado, além de ir às compras para compra-lo. Nessa situação, na área externa, teria a oportunidade de ampliar sua performance de andar na calçada, atravessar as ruas, além de, estimular interesses e habilidades em comprar e pagar suas compras. Na área das habilidades sociais (AVP2 pág. 150), seria estimulada a atenção, seguimento de instruções, responder a perguntas, fazer companhia, cooperar com os amigos (na ida ao supermercado), ir a lugares públicos, habilidades de etiqueta (com licença/ Por favor). Essas atividades combinadas com a planilha de AVD1 e 2 (pág. 143 e 144) justificariam a necessidade do asseio e as habilidades comunicativas.

Todas essas habilidades e conceitos contextualizados, na tarefa, seriam ensinados ao aluno, sendo uma decorrência natural de uma atividade continente (café) de muito interesse para Roberta.

Na planilha HAF1 (pág. 155), observa-se que Roberta não possuía interesse em procurar objetos. Roberta mantinha sua rotina e apresentava dificuldades em lidar com situações novas e inesperadas como, por exemplo, não encontrar os objetos sempre no mesmo lugar. Na escola, assim como na nossa casa, onde muitas pessoas vivem juntas, os objetos



nem sempre se encontram no lugar onde os deixamos. Isso era uma situação comum em nossa escola. Com base no interesse de Roberta em fazer café, talvez ela pudesse lidar com a variável de procurar o objeto, sendo auxiliada pela professora durante a tarefa, apesar de não possuir interesse pela situação de não encontrar o objeto no lugar. Na área de português/Escreita, Roberta daria continuidade ao programa de escrita, ampliando seu vocabulário, reconhecendo as letras do seu nome e iniciando a escrita de numerais, pedindo 1 real à administração, quando fosse ao supermercado. Na planilha HAF2 (pág. 156) poderiam ser avaliados os conceitos “medida” e o “numeral 3”, ao colocar o pó de café no coador. Outro conceito, o de “ferver”, estava incorporado à tarefa e ao cuidado com o perigo. Mesmo sem o interesse específico, talvez fosse mobilizado visto a necessidade de ferver a água para fazer e, depois bebe-lo. Dessa forma, haveria argumento e justificativa para a ação. Quanto à área de leitura, procurar figuras referentes ao que faltava na Escola, ampliava seu repertório para outras palavras, tendo a oportunidade de ter o contato com letras, identifica-las e prosseguir nessa área.

Mais interesses....

Os interesses de Roberta, circunstanciais a este estudo, eram em falar sobre beber café, repetir assuntos de forma ecológica, isso ocorrendo, espontaneamente, muitas vezes ao dia. Sua ecolalia era relevante e de difícil redução à argumentação lógica, diminuindo sua atenção nas tarefas. Roberta apresentava um comportamento de repetir diversas vezes as mesmas frases, o que a impedia de realizar mais atenta e rapidamente suas tarefas. Muitas vezes, essa atitude a fazia entrar num choro de difícil remissão. O choro também tinha relação com: acontecimentos, como “alguém não se despedir dela”, ou após repetir que “ninguém beijou na boca dela”. Quando alguém fazia brincadeira como: “Roberta você não sabe fazer café”, não era entendido por Roberta e começava a chorar dizendo: “Ela sabe.. Ela sabe sim..” ou ainda, um leve esbarrão de alguém, Roberta transformava em agressão e chorava falando repetidamente frases como: “*Não empurra ela não, Ele empurrou ela, Não, fia não pode*”. Roberta tem interesse em participar da vida familiar, tendo suas responsabilidades em casa e vai com a família, praticamente a todos os lugares. Nas férias, viaja com o pai, ou a mãe. A família é muito carinhosa com Roberta e a ouve sendo suas opiniões e falas discutidas e respeitadas. Roberta ainda possuía interesses em falar repetidamente alguns assuntos ou frases para expressar desejos e até mesmo para se acalmar como: *Você quer café? “Moçoila” Calma você já vai tomar café... Que dia é hoje? Hoje.. Moçoila, você vai comer na escola... Viu Moçoila.. Você sabe ... Claro que você sabe...Quem beijou na boca? Ninguém...beijou na boca... Não o Lucas não tem namorado...* Observou-se que se esta atitude era ignorada ou direcionada para atividades, Roberta se angustiava, aumentando sua fala e às vezes dizia: *Ela*

*não que... Não, fia, ela não entende..* e isso acompanhado muitas vezes de choro angustiado. Quando alguém conversava com ela, na tentativa de ouvi-la e manter um diálogo para ajudá-la a compreender o ocorrido, ela invariavelmente dizia: *não, ela não entende*. Às vezes começava a chorar e repetir essas frases por motivos simples como não encontrar uma xícara no armário. Observamos também que Roberta parecia demonstrar interesse em falar repetidamente sobre um assunto e que ela própria queria ouvir determinadas respostas. Isto é, parece que queria que lhe dissessem o que queria ouvir. Em uma dessas situações, perguntamos a Roberta se gostaria de falar com sua mãe ao telefone, pois dizia insistentemente: *Ela não vai almoçar, Ela não vai ficar na escola, Não chora, fia*, sem dirigir-se à saída, para ir para sua casa, como de costume. Telefonamos para sua mãe e Roberta, após repetir esses assuntos para sua mãe no telefone, disse: *“Ela não quer ir pra casa”*. Sua mãe concordou que “Ela” ficasse e almoçasse na escola. Roberta parou de chorar e almoçou na escola. Esse fato sugeriu que falar ao telefone poderia ser uma estratégia para diminuir esses períodos mais angustiantes de Roberta e isso foi utilizado neste trabalho, nesses momentos. Assim, Roberta gosta de estar na cozinha, tomar café.. de sair, ir às compras no supermercado e de ter caderno para escrever como suas irmãs, quando diz: *É fia você escreve... você sabe... sabe sim.. ela sabe...*

Assim, foram escolhidas atividades em que Roberta pudesse promover uma maior autonomia sobre seus desejos. Por gostar de café: Seria responsável em prepará-lo para todas as pessoas da escola, aprendendo as habilidades e os conceitos necessários para prepará-lo, desde a sua compra até a finalização: o ato de beber café. Essa atividade foi considerada como sua responsabilidade, para que percebesse a necessidade de efetuá-la.. A atividade de ir ao supermercado seria considerada para o aprendizado de conceitos necessários, desde preparação para a saída da escola e o seu retorno. Foi considerado seu interesse em falar sobre seu choro, usando a estratégia de falar ao telefone real, mas sem completar a ligação. Seu interesse em falar é trabalhado ao conversar com visitantes para mostrar-lhes a escola e exercitar sua fala dentro de contextos. A escrita foi organizada para observar sua evolução, a partir do ponto em que se encontrava (Passar por cima do amarelo seu nome e textos) tendo seu caderno e pastas.

### **Metas para Roberta:**

Chegada na escola

1. Cumprimentar espontaneamente
2. Responder à pergunta: O que você vai fazer Roberta?
3. O que falta na escola? Precisamos comprar no supermercado

4. Procurar o produto no encarte de supermercado
5. Pedir 1 real

Ir ao mercado

1. Pentear o cabelo
2. Passar batom
3. Andar na calçada
4. Encontrar o produto na prateleira
5. Pagar no caixa

Fazer café para a comunidade escolar

1. Pegar a caneca/ encher de água e pôr no fogão
2. Acender o fogo. Noção do perigo
3. Lavar a garrafa térmica e o coador de plástico.
4. Medidas caseiras/3 colheres de pó no coador
5. Atividade de esquentar a garrafa
6. Atividade de retornar a caneca ao fogão
7. Atividade de observar a fervura.

Enquanto a água ferve...

1. Atividade de preparar a bandeja
2. Pegar/procurar a bandeja/
3. Atividade de pegar três xícaras/ numeral 3
4. Atividade de pegar 1 copo com água e 1 colherinha
5. Pegar/ procurar o adoçante e colocar na bandeja
6. Bater na porta
7. Levar a bandeja à administração
8. Voltar para a cozinha/ orientação

Voltando para a atividade de fazer café para a comunidade escolar

8. Pegar a caneca do fogão
9. Atividade de despejar a água no coador
10. Retirar o coador da jarra
11. Atividade de pegar a tampa e fechar a garrafa.
12. Levar a garrafa térmica
13. Servir-se de café

Escrita do nome

### Programa Educacional de Roberta

A Tabela 15 mostra um dia do Programa Educacional para Roberta , inclusive as falas do professor para a aluna.

Tabela 15- Programa Educacional de Roberta

Áreas	Conceito	Local	Atividades
ENS Habilidade Social	<b>Bom dia espontâneo</b>	Escola Sala de TV	Roberta chega à escola: Recebe os cumprimentos naturais: Bom Dia! Como passou o seu dia? O que aconteceu em casa? O que vamos fazer? É convidada para fazer o café para todos na escola
Português  Matemática	<b>Responder perguntas</b>  <b>Resolver/ problema</b> <b>Lidar/ frustrações.</b>	Cozinha	A seguir, dirige-se para a cozinha procura os ingredientes para fazer o café. Pode faltar algum ingrediente. Se faltar, a professora coloca o problema para a aluna: Comprar o ingrediente que falta e a necessidade de pedir o dinheiro à Administração.
Português  Matemática	<b>Leitura do encarte</b> <b>Recortar e montar o caderno de leitura e Escrita</b>  <b>Valor do dinheiro</b> <b>Número 1</b>	S. de Aula	Nesse momento, a professora e a aluna vão para a sala, onde é feita a lista de compras: A figura do ingrediente é recortada do encarte de S.M, colada no caderno de leitura e no caderno de escrita. A professora escreve, após perguntar à aluna, o nome do produto. No caderno de leitura, com lápis preto e, no caderno de escrita, com caneta amarela. A professora pergunta quanto custa um dos ingredientes da lista de compras e informa aos alunos que o valor é de um real. Mostra ao aluno a nota de um real necessária para efetuar a compra. A quantia 1,00 é escrita, da mesma forma, no caderno de leitura e de escrita. Faz a escrita do nome
ENS	<b>Cuidados pessoais</b>	Banheiro	Em seguida a professora diz para todos os alunos: “Para irmos ao SM, precisamos estar aseados. Para isso, o que precisamos fazer? Pentear nossos cabelos, lavar o rosto, estarmos adequadamente calçados e até passarmos um discreto batom.”

Matemática Português	<b>Colaboração</b> <b>Divisão de tarefas</b> <b>Habilidades sociais</b> <b>Pedir 1 real</b> <b>Regras do diálogo</b>	Diretoria	A Aluna e os demais amigos de sala vão até a Administração, batendo na porta e solicitando “Com licença para entrar”. Aproximando-se da mesa, o objetivo da aluna Roberta é pedir “1 real”. Na diretoria, ocorre o diálogo entre a pessoa que estiver na sala para com todos os alunos e é pedido à Roberta, que se houver troco, deverá trazê-lo juntamente com a nota fiscal.
ENS	<b>Responsabilidade e atenção às compras</b> <b>Orientação nas ruas.</b> <b>Regras de trânsito</b> <b>Colaboração</b>	Rua	Os alunos vão com o professor às compras. Durante o percurso, Roberta tem a oportunidade, junto com os demais alunos, de observar as regras de trânsito, atravessar as ruas e colaborar com os amigos, auxiliando os que tiverem dificuldade para andar ou os menores.
Matemática	<b>Achar o produto na prateleira</b> <b>Valor real do produto</b> <b>Troco /sobrou</b>	S.M./Rua	No S.M., a aluna é estimulada a procurar o ingrediente, verificar seu preço e colocá-lo no carrinho. Os demais alunos também têm objetivos definidos dentro do contexto.  No caixa, a aluna paga a compra, recebe, se houver, o troco e retornam à escola.
Português	<b>Diálogo/Atenção</b> <b>Responsabilidade</b>	Escola  Diretoria	Na escola, tocam a campainha e Roberta é argüida sobre aonde foi e o que comprou.  Na administração, leva a nota fiscal e o troco, se houver, e vai para a cozinha fazer o café.
Matemática ENS Ciências	<b>Uso de ferramentas</b> <b>Medidas/ número 3</b> <b>Noções de perigo</b> <b>Seguimento de três instruções</b> <b>Conceito de ferver</b> <b>Metade</b> <b>Higiene</b> <b>Autonomia</b> <b>Equilíbrio</b>	Cozinha	Roberta faz o café para todos, juntamente com a professora e seus amigos com as etapas: Encher a caneca com água Acender o fogo e colocar a caneca Lavar a garrafa térmica Medir a quantidade do pó – 3 colheres Despejar a água quente para esquentar a garrafa retornando-a ao fogo Pôr a água no coador para fazer o café. Fechar a garrafa, preparar a bandeja com 3 xícaras,

			adoçante e açúcar e um copo de água com a colher que mexe o café. Em seguida leva a bandeja à Administração. Serve-se de café. Em seguida, vai para sua sala dar continuidade a outros trabalhos.
Português Ciências	<b>Escrever palavras, seu nome e números</b>	Sala	Juntamente com os outros alunos faz a tarefa da escrita do nome em seu caderno de escrita. Passa por cima da palavra escrita em amarelo o nome do ingrediente; o seu nome e um real (1,00)
Matemática	<b>Pareamento Medidas Cortesia</b>	Refeitório	Toma o Lanche: Junta as mesas na sala, para copos e pratos, prepara o suco, aprende a se servir, servir os amigos, comer com adequação.
E.N.S	<b>Cuidados pessoais</b>	Banheiro	Escova dentes
Matemática Ciências	<b>Limpo/Sujo Quantidade Pareamento</b>	Cozinha	Lava louças /Separa pratos e copos no escorredor
Português ENS	<b>Noções de trabalho</b>	Sala Banheiro Almoxarifado Sala	Pintura em agendas Lava as mãos Guarda materiais Despede dos amigos/pegar seu material

As atividades relacionadas nas metas (pág 55) do Programa Educacional de Roberta envolveram o ensino de habilidades, cujas, estratégias estão descritas no anexo 6. Além das habilidades também foram trabalhados com Roberta os conceitos acadêmicos contemplados nos PCNs nas áreas de Português, de Matemática e de Estudo da Natureza e Sociedade descritos no anexo 7.

### Concordância interobservadores

Durante o estudo, foi realizada a avaliação interobservadores em 25% das sessões de cada fase experimental, escolhidas aleatoriamente para esse fim, para cada tarefa trabalhada com cada participante.

O observador principal foi a própria pesquisadora, e o segundo, a professora do CASB já capacitada para avaliação e intervenção, situação aplicada a todos os alunos da Ann Sullivan desde 1997. A observadora iniciou as sessões de registro, quando o índice de fidedignidade alcançou 66,6% com a pesquisadora na situação de treinamento de observação.

A concordância entre os observadores foi analisada pela técnica ponto a ponto, ou seja, foi verificada a pontuação em cada tarefa pelo tipo de auxílio necessário durante a sessão. Fazia-se, então, o índice de fidedignidade de cada tarefa.

O índice de fidedignidade (IF), foi obtido dividindo-se o número de concordâncias pelo número de concordâncias somado ao de discordância e multiplicando por 100, através da seguinte fórmula: (Hersen e Barlow, 1977)

$$IF = \frac{\text{concordância} \times 100}{\text{concordância} + \text{discordância}}$$

A média do índice de fidedignidade dos registros relativos a Júlio foi de 90,9% variando de 72,7% a 100% de acordo com o Anexo 8

A média do índice de fidedignidade dos registros relativos a Roberta foi de 93,7% variando de 78,5 a 100% de acordo com o Anexo 8

## RESULTADOS

Os resultados abaixo descritos foram obtidos, no período de abril de 2002 a novembro de 2002 para “Júlio”. e no período de fevereiro de 2002 a novembro de 2002, para Roberta. Nesses períodos, o programa foi interrompido por 15 dias referentes às férias do mês de julho. Em março de 2003, foi realizada nova avaliação para observar a evolução. As figuras foram elaboradas a partir do Anexo 3.

### Participante Júlio

#### ► Responder ao cumprimento de dar a mão

A figura 1 mostra o desempenho de Júlio em responder ao cumprimento do professor. A atividade foi realizada 4 vezes na semana, sendo a resposta “dar a mão” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, o professor disse a Júlio: "Boa tarde!!" estendendo-lhe a mão. Porém, Júlio não respondeu estendendo a mão em direção ao professor, recebendo pelo desempenho, valor 0 nas três primeiras sessões de linha de base. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio físico que Júlio necessitaria receber do professor para responder ao cumprimento. Além do auxílio físico, o professor falou palavras de encorajamento, do tipo "Vamos, Júlio, estenda a sua mão!". Júlio aceitou o auxílio físico do professor para responder ao cumprimento, recebendo o valor 1 pelo desempenho. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, o professor lhe disse "Boa tarde!" e aguardou alguns segundos. Sem obter resposta, auxiliou Júlio fisicamente com a outra mão. Júlio cumprimentou o professor, recebendo valor 1 pelo seu desempenho. O professor também o incentivava com palavras, durante o procedimento. Nas sessões 6, 7, 8, e 9, Júlio foi auxiliado fisicamente e incentivado verbalmente, recebendo pelo desempenho o valor 1. Nas próximas 4 sessões (10, 11, 12 e 13), Júlio necessitou de um auxílio físico parcial, que consistiu em lembrá-lo do movimento para cumprimentar, sem que fosse necessário o professor pegar em sua mão durante todo o movimento necessário para o cumprimento. Recebeu pelo desempenho o valor 1,5. A partir daí, aumentou-se o tempo de espera para “cumprimentar”, aguardando-se a decisão de Júlio para o gesto. Nas sessões 14, 15, 16, 17, 18 Júlio respondeu ao cumprimento, sendo feita a solicitação pelo professor com dicas verbais, com a mão estendida à sua frente, numa forma natural e amigável. Júlio recebeu pelo desempenho o valor 2,5. Nas próximas 3 sessões (19, 20 e 21), Júlio necessitou de auxílio verbal, mais repetidamente do que nas sessões anteriores, recebendo o valor 2 pelo desempenho. Nas próximas 4 sessões (22, 23, 24 e 25), quando recebeu 2,5 pelo desempenho.



Nas sessões 26 e 27, Júlio respondeu ao cumprimento após o “Boa tarde” dito pelo professor, que aguardou, durante algum tempo, a resposta com a mão estendida a sua frente. Júlio levou a mão em direção a mão do professor. O professor o incentivou “ Vamos, Júlio, você pode fazê-lo” Recebeu, pelo desempenho, a pontuação 3. Da sessão 28 até a sessão 33, o professor aproximou sua mão a menos de 10 centímetros da mão de Júlio e disse "Boa tarde, Júlio!!!". Júlio respondeu ao cumprimento, levando sua mão em resposta ao cumprimento do professor de forma independente sem que o professor precisasse incentivá-lo como anteriormente. Recebeu valor 4 pelo desempenho.

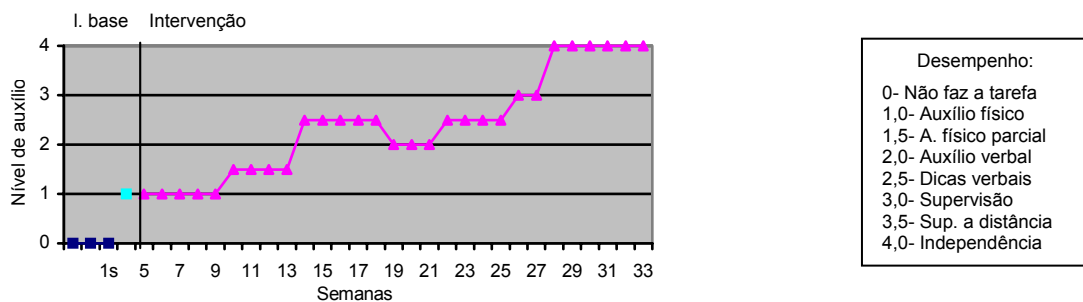


Figura 1- Desempenho de Júlio para responder ao cumprimento de dar a mão, em relação aos níveis de auxílio.

### ► Atividade Locomover-se

A Figura 2 mostra o desempenho de Júlio na atividade de ir para sua sala, cujo objetivo era o de orientar-se no espaço escolar, além de locomover-se de forma mais independente. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta ir para a sala anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada, durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, o professor pediu a Júlio para ir para a sala e Júlio limitava-se a ficar sentado no chão, com o bichinho entre os dedos, não respondendo ao pedido do professor e permanecendo sentado no chão (obtendo valor 0 por este desempenho). Na quarta sessão linha de base, observou-se o nível de auxílio dado pelo professor que consistiu em pegar o bichinho da mão de Júlio e dizer-lhe: "Vamos trabalhar?" Júlio caminhou em direção ao professor (ou do bichinho), indo para sala de aula, ao lado do professor, com auxílio físico na maior parte da caminhada. Recebeu pelo desempenho o valor 1. Iniciada a intervenção, na sessão 5, o professor chegou próximo do aluno e disse: "Júlio precisamos ir para a sala trabalhar", sendo utilizada a estratégia, de apoio e estímulo no seu caminhar com o bichinho de borracha. O professor lhe disse: "Júlio eu levo o bichinho para você e, na sala, você terá o seu bichinho". Júlio o seguiu até a sala de aula caminhando lentamente ao seu lado, sendo reforçado verbalmente pela atitude, além do auxílio físico parcial dado pelo professor. Recebeu pelo desempenho a pontuação 1,5. Na sessão 6, o professor adiantava-se para esperar Júlio e, enquanto entrava na escola, o professor o cumprimentava em pé, pedia-lhe o bichinho (e já o pegava) e já lhe dizia "Vamos! Vamos

para sala!" e, através de auxílio físico parcial, conseguia chegar até a sua sala, recebendo pelo desempenho a pontuação 1,5. Nas sessões 7, 8, 9, 10 e 11, quando Júlio chegava, o professor rapidamente levava suas coisas para dentro, com o bichinho na mão, um pouco adiante dele. Júlio seguia o professor com movimentos rápidos. Júlio respondeu à solicitação verbal, sem o auxílio físico parcial do professor, recebendo 2 pelo desempenho nessas sessões. Na sessão 12, Júlio veio com o bichinho na mochila. O professor apenas o ajudou com a mochila sem levar seu bichinho na mão como fazia, e, através de dicas verbais, andou mais rápido à sua frente e foi para a sala, sendo seguido por Júlio. Isto se repetiu na sessões 13, 14, 15, 16 e 17, obtendo pontuação 2,5 por seu desempenho. Da sessão 19 até a sessão 29. o professor, adiantou-se à sua chegada, cumprimentou-o e lhe disse "Vamos! Vamos para a sala", sem lhe carregar a mochila ou pegar o bichinho (que eventualmente o aluno trazia, ora nas mãos, ora na mochila), distanciando-se cada vez mais de Júlio, caminhando à sua frente. Nessas sessões, Júlio recebeu pelo desempenho o valor 3,5. Na sessão 30, o professor recebeu o aluno e lhe disse: "Estou esperando você na sala, amigo". Júlio foi até a sala de aula, percorrendo o caminho sem a presença do professor e entrou na sala, onde o professor o esperava. Manteve o desempenho até a sessão 33, recebendo pelo desempenho o valor 4. Importante ressaltar que, em nenhum momento notamos Júlio angustiado pela atitude do professor em retirar seus objetos pois o professor lhe dava informação clara, através de suas atitudes e mantinha-se ao seu lado, como um amigo que incentiva um outro amigo. Importante ressaltar, também, que a partir da 10ª sessão não foi valorizado o "bichinho", como estratégia.

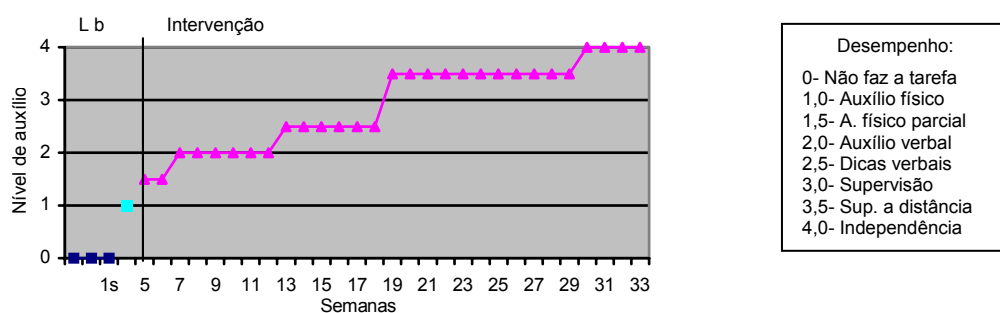


Figura 2- Desempenho de Júlio para ir até a sala de aula em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de guardar a mochila

A Figura 3 mostra o desempenho de Júlio na atividade de guardar sua mochila. Essa atividade acontecia quando Júlio chegava na sala de aula e de frente para o armário, com a porta aberta, o professor lhe solicitava que guardasse sua mochila. A atividade foi realizada 4 vezes por semana sendo a resposta anotada 1 vez por semana sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Na três primeiras sessões de linha de base Júlio, após solicitação, não realizou o pedido do professor e recebeu pelo desempenho o valor 0. Na Quarta sessão se de linha de base, utilizada para avaliar para o

nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para colocar a mochila no armário recebendo pelo desempenho o valor 1. Iniciada a intervenção, na sessão 5, o professor colocou a mochila nas mãos de Júlio e manteve o auxílio físico para ajudá-lo a colocar a mochila no armário. Primeiramente, o professor colocou a mochila nas mãos de Júlio, para que a colocasse no armário e ele a deixou cair. Com auxílio físico Júlio colocou a mochila no armário, recebendo a pontuação pelo desempenho, o valor 1. Durante as próximas sessões (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) Júlio necessitou de auxílio físico para realizar a atividade. Da 15ª até a 27ª sessão, Júlio necessitou de uma ajuda parcial, no início da atividade, quando o professor colocava a mochila em suas mãos e ele a colocava no armário, recebendo 1,5 pelo desempenho. Na sessão 28, o professor entregou a mochila para Júlio muito próximo ao local em que deveria ser colocada e lhe disse que poderia guardá-la. Júlio conseguiu guardar a mochila no armário com o auxílio verbal, obtendo desempenho 2. Manteve esse comportamento até a sessão 33.

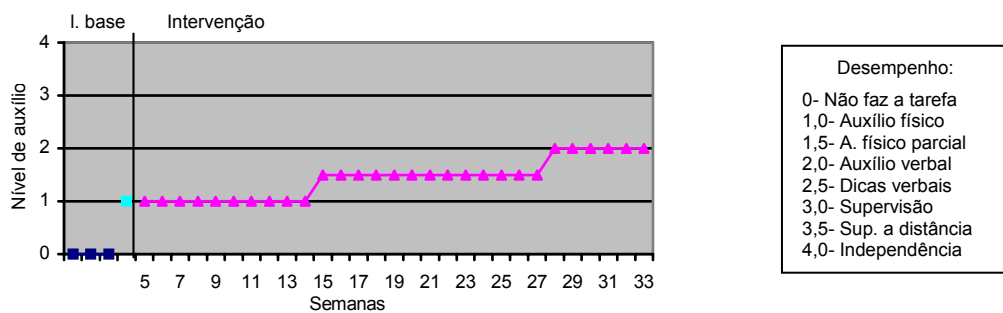


Figura 3- Desempenho de Júlio em guardar a mochila no armário em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de enxaguar as mãos e por a mão na água

A Figura 4 mostra o desempenho de Júlio em lavar suas mãos e colocar suas mãos sob a água. A atividade ocorria em situações em que se fazia necessário, sendo mensurada após o uso do banheiro, quando era solicitado a Júlio que lavasse suas mãos. Nas três primeiras sessões de linha de base, Júlio não respondeu ao pedido verbal do professor de lavar as mãos ou de colocar sua mão na água, recebendo pelo desempenho o valor zero. Na sessão para avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para colocar sua mão na água e permitiu o enxágüe, recebendo pelo desempenho o valor 1. Na intervenção, sessão 5, o professor pediu a Júlio que enxaguasse suas mãos. Júlio não respondeu a solicitação verbal do professor mas aceitou o auxílio físico. Foi pedido, então, que Júlio colocasse as mãos na água. Júlio não respondeu a solicitação verbal mas aceitou o auxílio físico do professor para ajudá-lo a iniciar a tarefa. Júlio recebeu auxílio físico no enxaguar e por a mão na água, recebendo pelo desempenho o valor 1, pois Júlio aceitou o auxílio físico para realizar a tarefa. Nas sessões: 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, Júlio necessitou de auxílio físico para colocar suas mãos na

água. Sua postura era de aguardar que alguém fizesse isso por ele. Na sessão 13, o professor disse ao aluno que deveria colocar suas mãos embaixo da água, e enxaguar suas mãos juntamente com o "bichinho", que estava dentro da pia e que também precisava ser limpo, pois, muitas vezes, pela sialorréia de Júlio, o bichinho precisava ser lavado. A estratégia foi baseada na importância do objeto para Júlio e em colocar nesse objeto um aliado na aprendizagem, visto que precisava ser lavado. Era necessário um “contexto de mãos sujas” que o incomodasse, para que lavasse as mãos. Manteve a necessidade do auxílio físico parcial durante o **enxaguar**, mas permanecia mais tempo com a mão embaixo da água, entretido em rodar o bichinho. A solicitação de **por a mão na água**, para lavar seu bichinho foi prontamente respondida e incentivada pelo professor, dizendo que deveria lavar seu bichinho e lavar também suas mãos, recebendo pelo desempenho o valor 2, mas Júlio manteve a necessidade do auxílio físico parcial, obtendo pelo desempenho 1,5 para enxaguar as mãos. Todavia, não executou a tarefa com desempenho satisfatório, apenas aumentou seu tempo de permanência da mão embaixo da água, o que facilitava o enxaguar com auxílio físico parcial do professor. Manteve esse comportamento até a sessão 33. Na sessão 23, ao chegar a pia Júlio pegou o sabonete, sem a solicitação do professor, comportamento que manteve espontaneamente.

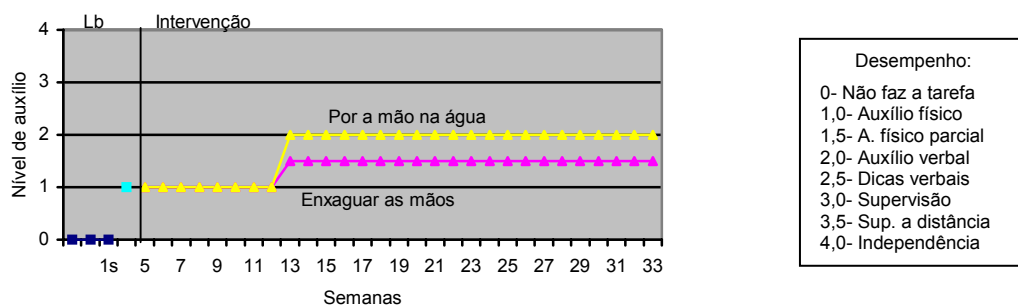


Figura 4- Desempenho de Júlio para enxaguar e colocar a mão embaixo da água em relação aos níveis de auxílio

### ► Programa de controle de esfíncteres de Júlio

A Tabela 9 mostra o desempenho de Júlio em manter suas calças limpas, durante as semanas em que foi levado ao banheiro. Foram realizadas 183 sessões para observar seu comportamento em usar o vaso sanitário. O programa foi coletado durante 17 semanas. Na linha de base, na primeira semana, foi explicado a Júlio que não usaria mais fraldas na escola, pois já era um homem e poderia pedir ou ir ao banheiro quando quisesse. Tirada a fralda na primeira semana (linha de base), Júlio não pediu para ir ao banheiro e urinou na roupa todos os dias entre, 15 e 16 horas. Na intervenção, foi-lhe explicado que seria lembrado e levado ao banheiro. Júlio foi levado ao banheiro 3 vezes, durante o período que ficava na escola, ficando

por volta de 10 a 15 minutos com o seu bichinho no vaso sanitário tendo o professor em supervisão à distância. Foi levado ao banheiro 183 vezes, durante 17 semanas, 61 dias. Faltou três dias à escola (12ª semana). Dos 61 dias em que foi levado ao banheiro, sujou suas calças 14 dias e manteve suas calças secas 47 dias, sendo que, em 21 vezes, usou o vaso sanitário para fazer xixi (16) ou cocô (5) e, no restante, não usou o vaso sanitário mas manteve suas calças limpas durante o período. Foi observado também que 2ª feira foi o dia que mais sujou suas calças, quando retomava as aulas, e o dia em que suas calças estiveram mais limpas foi a quinta feira, quando já estava no último dia de treinamento na semana. Isto sugere que Júlio poderia responder ao programa se mantida persistência de realiza-lo, fator que não ocorria em sua casa.

A tabela 16 mostra as ocorrências do programa de controle de esfínteres de Júlio pontuado em cada dia: Pontuação 0 para calça suja em **amarelo** e 1 ponto para calça limpa em **azul**. Mostra a linha de base, realizada na primeira semana, as ocorrências calça limpa e uso do vaso em relação aos dias da semana e as faltas (f).

Tabela 16- Ocorrências durante o controle de esfínteres de Júlio

Semanas Dias/semana	Lb	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	ptos
2ª.	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	f	1	1	1	0	1	9
3ª.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	f	1	1	1	0	1	12
4ª.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	f	1	1	1	1	1	11
5ª.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	15
Calça limpa	0	4	3	2	3	4	3	3	4	2	0	1	4	4	4	2	4	
Usou vaso	0	1	0	3	3	2	4	2	3	1	0	0	0	2	2	0	0	

A figura 5 mostra o número de intercorrências acumuladas durante o programa de controle de Esfínteres de Júlio. Observa-se que Júlio responde ao programa até a 10ª sessão com um padrão crescente de manter suas calças limpas e usar o vaso. Na três semanas seguintes observa-se na figura uma diferença no padrão mantido por Júlio. Júlio diminui a frequência de calça limpas (2x na semana), na 11ª e na 12ª semana não manteve suas calças limpas todos os dias da semana. A única variável observada na 11ª foi em relação ao seu professor. Nesse período o professor aguardava com ansiedade o nascimento de seu filho a qualquer momento, indo ao telefone preocupado com a saúde de sua esposa diversas vezes. Apesar de ter levado Júlio ao banheiro durante o período isto sugere uma mudança na atenção ou relação professor aluno que possa ter ocasionado o evento. Na 12ª semana Júlio foi visitar o pai em outro estado, retornando a escola na 5ª feira. A partir da 13ª semana observa-se que Júlio retoma o padrão de manter suas calças limpas, apesar de diminuir o uso do vaso sanitário sugerindo que começa a reter o xixi.

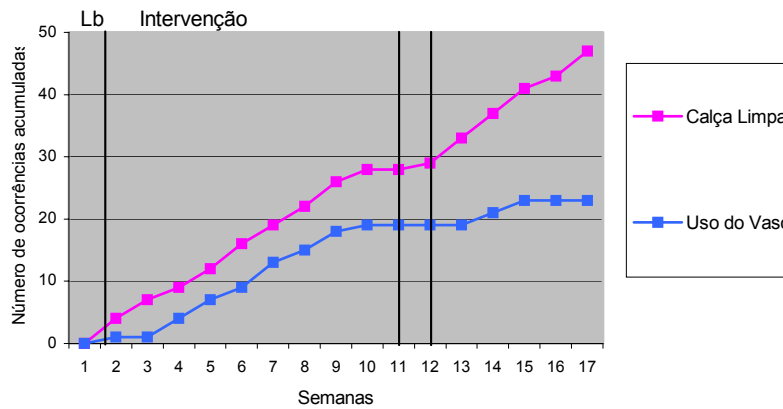


Figura 5- Desempenho de Júlio em manter as calças limpas e usar o vaso sanitário.

### ► Atividade de levar o lixo

A Figura 6 mostra o desempenho de Júlio na atividade de levar o lixo. Essa atividade foi escolhida com o objetivo de mostrar a Júlio que ele era capaz de realizar um trabalho importante para a comunidade escolar, sendo responsável pelo evento e persistir em uma tarefa. Na linha de base, que constou de 4 sessões, foi solicitado a Júlio que nos ajudasse, levando o lixo da sala de aula para ser depositado na calçada. O professor entregou o saco de lixo na mão do aluno e fez o pedido. Júlio não respondeu à solicitação do professor, permanecendo sentado na cadeira. O professor pediu que se levantasse e colocou o saco de lixo em sua mão. Júlio não o segurou, deixando-o cair novamente. Recebeu pelo desempenho o valor 0. Na sessão 4, ao avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para carregar o lixo, no momento em que o professor pegou o bichinho de suas mãos e lhe disse que o ajudaria a carregar o lixo. Recebeu 1 pelo desempenho. Na intervenção, sessão 5, o professor, afastando a cadeira da mesa, colocou o pequeno saco nas mãos de Júlio e disse: "Vamos! Você pode nos ajudar, afinal você é um moço e pode colaborar", combinando com o aluno que levariam juntos o lixo e que ele, professor, o ajudaria, carregando seu bichinho. Nas sessões 6, 7, 8, 9 e 10, Júlio necessitou de auxílio físico para levar o lixo, pois o deixava cair. O auxílio era total, na maior parte do tempo. A partir da sessão 11, o professor começou a soltar a mão de Júlio, que já era capaz de caminhar com o lixo na mão, segurando-o com mais firmeza. Eventualmente, quando o deixava cair, o professor o pegava do chão e dizia "Vamos continuar!!". Recebeu, nas sessões 11, 12 e 13, pelo desempenho, 1,5 pois o auxílio físico era parcial. A partir da sessão 14, o professor adiantava-se, quando possível, para que Júlio caminhasse sozinho e o incentivava muito, só retornando para pegar o lixo quando caía, não comentando o fato do lixo cair (valorizando o seu caminhar e o segurar). Nas sessões 14, 15, e 16 não lhe foi dado auxílio físico para segurar o lixo, mas apenas o auxílio verbal

recebendo pelo desempenho o valor 2. Nas sessões 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25, o professor acompanhou Júlio em seu trabalho, ao seu lado, com dicas verbais como por ex: "Rápido! o lixeiro vai passar"... Júlio deixou o lixo cair algumas vezes. O professor pegou o lixo para o aluno e retomaram a atividade sem que isso fosse comentado. As dicas verbais foram diminuindo lentamente e observou-se que Júlio, às vezes, deixava o lixo cair pelo movimento involuntário, determinado por rápidas crises. A partir da sessão 26, Júlio carregou o saco de lixo recebendo 3 pelo desempenho e, quando o deixava cair, ele lhe era entregue novamente, sem comentar, apenas andando ao seu lado. A partir da sessão 29, introduziu-se o carrinho de supermercado para carregar o lixo, mantendo o desempenho 3, não havendo mais a intercorrência do saco de lixo cair no chão.

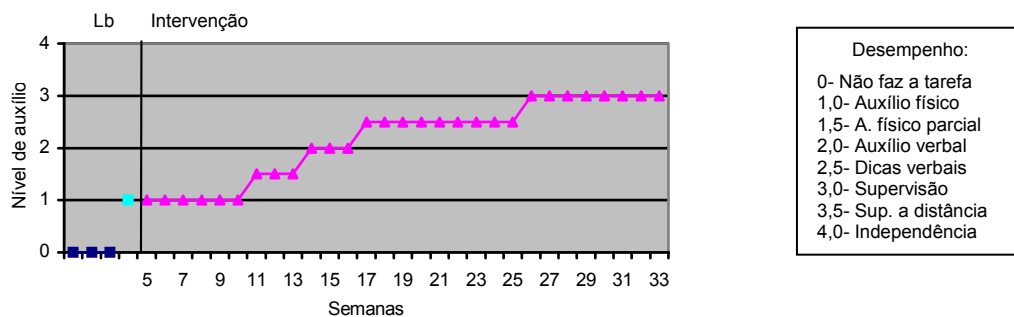


Figura 6- Desempenho de Júlio em levar o lixo da sala de aula para a calçada, em relação aos níveis de auxílio.

### ► Atividade de tirar o calção para usar o banheiro

A Figura 7 mostra o desempenho de Júlio na atividade de tirar seu calção para usar o vaso sanitário. Essa atividade foi desenvolvida sempre que Júlio usava o vaso sanitário e coletada 1 vez por semana, na 1ª. vez que usava o banheiro. Nas 3 sessões linha de base, o professor pediu a Júlio que tirasse suas calças para usar o vaso. Júlio não respondeu à solicitação. Recebeu pelo desempenho o valor 0. Na sessão 4 de linha de base, utilizada na avaliação do nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para colocar o polegar no calção para iniciar o movimento de descê-lo recebendo 1 pelo desempenho. Assim, o professor iniciaria o movimento e seria observada a evolução do “despir” de Júlio. Na primeira sessão de intervenção, sessão 5, ao entrar no banheiro, Júlio vai ao encontro da pia e apoia-se como a esperar que alguém lhe tirasse as calças. O professor diz a Júlio que precisa tirar o seu calção para usar o vaso e que acredita que Júlio é capaz de fazê-lo e, por isso, vai ensiná-lo. O professor conversa com Júlio sobre a necessidade de colocar a sua mão no calção e o incentiva com palavras. Conversa com ele, dizendo que já é um homem e deve usar o banheiro e pode tirar suas calças, mas Júlio continuava usando suas mãos para apoiar-se na pia. Mesmo com o incentivo, Júlio precisou de auxílio físico em 11 sessões na maior parte do

movimento que a tarefa exigia recebendo o valor 1 pelo desempenho. Na sessão 15, o professor adiantou-se ao entrar no banheiro, colocando-se na frente da pia e disse a Júlio que ele estava aprendendo a usar o banheiro e que poderia tirar suas calças. Júlio pareceu espantado com a atitude do professor e buscou apoiar-se na pia. O professor lhe disse que não precisava esperar que lhe tirassem as calças e que ele o ajudaria. Colocando as mãos de Júlio (polegares) no calção ajudou-o a abaixar as calças, iniciando o movimento para ele. Com esse incentivo aguardou o aluno a desempenhar parte da tarefa. A partir da sessão 12, Júlio precisou que o professor iniciasse a ação para ele. Dessa forma, o aluno executava uma parte intermediária da tarefa e o professor completava o final com a retirada do calção recebendo 1,5 pelo desempenho. Manteve esse desempenho até a sessão 32. Na sessão 33, após o professor fazer a solicitação e auxiliá-lo a posicionar suas mãos no calção, Júlio retirou seu calção até o final, inclusive levantando o pé um de cada vez para retirar totalmente o calção, e sentou-se no vaso. Júlio mostrou uma habilidade como se fizesse isso há muito tempo, e que, até então, era desconhecida por todos. Recebeu 3 pelo desempenho apresentando uma participação efetiva na tarefa.

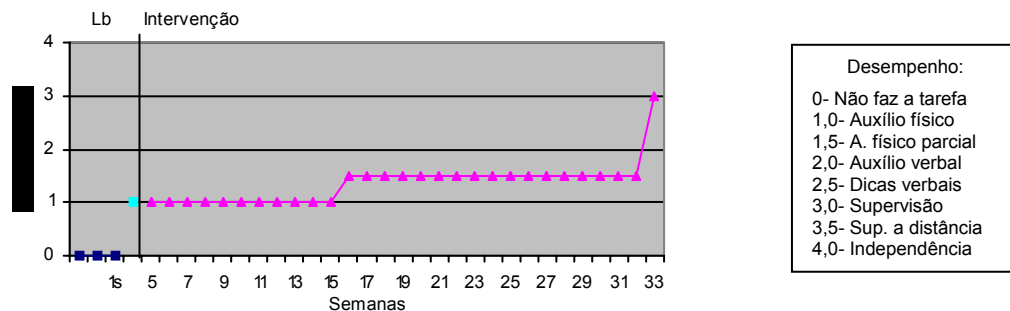


Figura 7- Desempenho de Júlio em tirar suas calças para usar o vaso sanitário em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de colocar o calção após o uso do banheiro

A Figura 8 mostra o desempenho de Júlio na atividade de pôr o calção. Essa atividade foi desenvolvida sempre que Júlio usava o vaso sanitário e coletada 1 vez por semana, na primeira vez após usar o banheiro. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, o professor pediu a Júlio que levantasse as calças que estavam na altura dos tornozelos. Ele não respondeu à solicitação. O professor ergueu suas calças na altura do joelho e solicitou a Júlio que as puxasse. Júlio não respondeu à solicitação de puxar as calças e dirigiu-se para a pia, apoiando as duas mãos, acostumado, provavelmente, a esse padrão, para que alguém lhe pusesse as calças. Recebeu pelo desempenho, na linha de base, o valor 0. Na sessão 4, utilizada para avaliação do nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para suspender suas calças da altura dos joelhos até a cintura, recebendo valor 1 pelo desempenho. Assim, a atividade de pôr



o calção foi avaliada a partir do auxílio dado a Júlio, colocando seu calção na altura do joelho. Na intervenção, sessão 5, o professor, afastando Júlio da pia colocou suas mãos sobre as de Júlio e pediu-lhe que o ajudasse a subir as calças. Júlio aceitou o auxílio mantendo sua mão nas calças. Recebeu pelo desempenho o valor 1. Júlio precisou do mesmo nível de auxílio físico nas sessões, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Na sessão 13, o professor colocou-se entre a pia e o aluno. Júlio com as calças abaixadas tentou dirigir-se à pia. O professor lhe disse: "Levante suas calças, Júlio, Você vai andar melhor, eu lhe ajudo". O professor iniciou o movimento para Júlio até a altura do joelho e, após o professor colocar suas mãos em suas calças, aguardou durante um tempo. Júlio acabou de se vestir, ainda que com auxílio parcial, mas agora, até na altura dos quadris e cintura. Manteve o mesmo desempenho nas sessões seguintes, não conseguindo executar a tarefa sem o auxílio parcial dado pelo professor. Da sessão 14 a 24, recebeu pelo desempenho o valor 1,5. Na sessão 26, o professor, após iniciar o movimento levantar o calção para Júlio, aguardou sua iniciativa para puxá-lo. Júlio, no banheiro, tentou andar e o professor lhe dizia que andaria melhor se puxasse o calção e que todos o esperavam para sair. Júlio saiu do banheiro com as calças abaixadas, mas realizou a tarefa de levantar o calção e até o arrumou perto da cintura. A partir dessa sessão, o professor só auxiliou Júlio para posicionar a calça na cintura, colocando suas calças na altura do joelho. O professor o incentivou com dicas verbais (não dá para andar com as calças no joelho, é difícil) aguardando Júlio subir suas calças sozinho. Júlio, recebeu pelo desempenho o valor 2,5 até a sessão 31, devido às dicas verbais. Nas últimas sessões, o professor diminuiu a fala com o aluno, apenas dizendo "Vamos, Júlio, todos o esperam!!" como incentivo já para aumentar seu ritmo, pois, o professor, acreditava que ele fosse capaz. Júlio subiu suas calças e recebeu pelo desempenho o valor 3. Na 33ª sessão, ao ser levado para ir ao banheiro para realizar o controle de esfínteres, Júlio sentou-se no vaso com o calção. O professor lhe disse que precisava tirar seu calção e iniciou o procedimento de ajudá-lo. Com as calças, já abaixadas e numa rapidez que não lhe era comum, Júlio, mais que depressa colocou suas mãos no calção e o puxou-o saindo do banheiro. Mostrou claramente seu desejo em não querer usar o vaso e a habilidade em pôr suas calças.

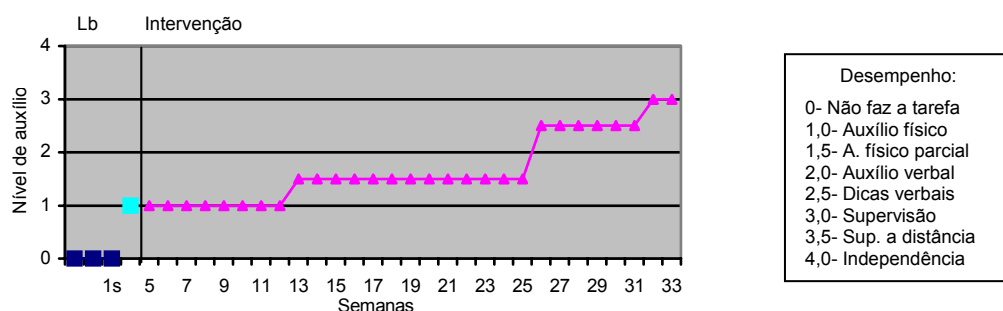


Figura 8 - Desempenho de Júlio em levantar suas calças em relação com os níveis de auxílio

### ► **Atividade de Colocar um objeto no carrinho de supermercado**

A Figura 9 mostra o desempenho de Júlio na atividade de colocar um objeto no carrinho de supermercado. Esta tarefa foi realizada nas idas ao supermercado que aconteciam uma a cada 2 semanas, sendo o restante das tarefas realizadas na escola quando lhe era solicitado para colocar um objeto no carrinho para ser levado a algum setor. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “pôr dentro do carrinho” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base foi solicitado a Júlio que pegasse o objeto na prateleira e colocasse no carrinho. Júlio não respondeu ao pedido do professor. O professor pegou o objeto da prateleira, entregou a Júlio para colocar “dentro” do carrinho. Júlio tinha que segurar o objeto, levar sua mão em direção ao carrinho e coloca-lo dentro. Não colocou o objeto no carrinho, deixando-o cair ao recebê-lo. Obteve na linha de base o valor 0. Na quarta sessão de linha de base, para avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para colocar o objeto dentro do carrinho, recebendo 1 pelo desempenho. Na intervenção, sessão 5, o professor mostrou a Júlio como deveria fazer e colocou o objeto no carrinho. Júlio parecia muito desatento em realizar essa atividade. Parecia estranhar essas situações que naturalmente não vivia. Recebeu nas sessões 5,6, 7, 8, 9 e 10, auxílio físico para executar a tarefa, recebendo pelo desempenho o valor 1. Júlio era incentivado também para que pegasse qualquer objeto da prateleira. Júlio não respondia à solicitação, aparentando desinteresse em pegar da prateleira. Da sessão 12 à 19, o professor pegava o objeto, posicionava o carrinho, dava o objeto na mão de Júlio e lhe dizia para pôr dentro. Júlio respondeu à solicitação verbal deixando “cair” o objeto dentro do carrinho, (parecia desatento à tarefa). Recebeu pelo desempenho o valor 2. A partir da sessão 20, o professor aguardava o momento em que a atenção de Júlio parecia maior e aí lhe entregava o objeto (com o carrinho posicionado) e dizia: “Júlio: "Por favor! Coloca “a bolacha” dentro do carrinho. Tenho que pegar outras coisas" ou "Oh!! Amigo! Você pode". Da sessão 20 até a 28, Júlio respondeu às dicas verbais do professor para colocar o objeto no carrinho quando este lhe era dado. É importante salientar que o professor repetia a solicitação como a convencer Júlio da sua capacidade e não de lhe repetir a instrução como uma ordem a ser executada. Recebeu pelo desempenho o valor 2,5. As dicas verbais foram diminuídas gradativamente, e a partir da sessão 29, Júlio respondeu à solicitação do professor ao seu lado, recebendo pelo desempenho o valor 3. Qualitativamente Júlio realizou a tarefa com mais empenho além de participar , à sua maneira, como todos os seus amigos, quando ia às compras e na escola.

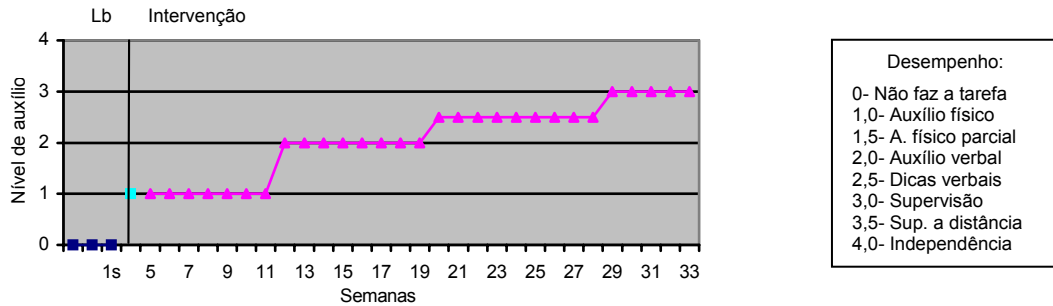


Figura 9– Desempenho de Júlio em colocar um objeto no carrinho em relação aos os níveis de auxílio

### ► Atividade de guardar a compra do supermercado

A Figura 10 mostra o desempenho de Júlio em guardar a compra do supermercado. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “guardar a compra” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões, linha de base, foi-lhe pedida a participação como aos outros alunos. O professor pediu que Júlio guardasse o objeto comprado no armário, com porta aberta. Júlio não respondeu à solicitação, deixando-o cair no chão ao invés de guarda-lo, recebendo pelo desempenho o valor 0. Na sessão 4 de linha de base, para avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para guardar a compra recebendo 1 pelo desempenho. Na intervenção, sessão 5, Júlio ao chegar com o professor à cozinha, sentou-se no chão. O professor lhe explicou o que teria de fazer, para depois, sentar e descansar. O professor aguardou um pouco e novamente solicitou a Júlio que guardasse a compra. Júlio cumpriu a tarefa com auxílio físico, recebendo pelo desempenho o valor 1. Nas sessões 6, 7, 8, 9 e 10 Júlio recebeu auxílio físico para realizar a tarefa e, às vezes, era impedido de sentar no chão antes de guardar o objeto. Na sessão 11, ao chegar do supermercado foi oferecida a Júlio uma cadeira para que se sentasse. Após o descanso, o professor pediu-lhe que guardasse a compra. Observou-se que Júlio após levantar-se da cadeira, estava muito mais disposto a realizar a tarefa, respondendo à solicitação do professor, apesar de auxílio parcial, com mais empenho. Manteve esse desempenho até a sessão 27, recebendo a pontuação 1,5. Da sessão 28 à 33, diante do armário, Júlio guarda a compra apenas com auxílio verbal, recebendo 2 pelo desempenho. (Importante salientar que Júlio demorava em fazer a tarefa, mas segurava o objeto na mão sem deixá-lo cair e o guarda.)

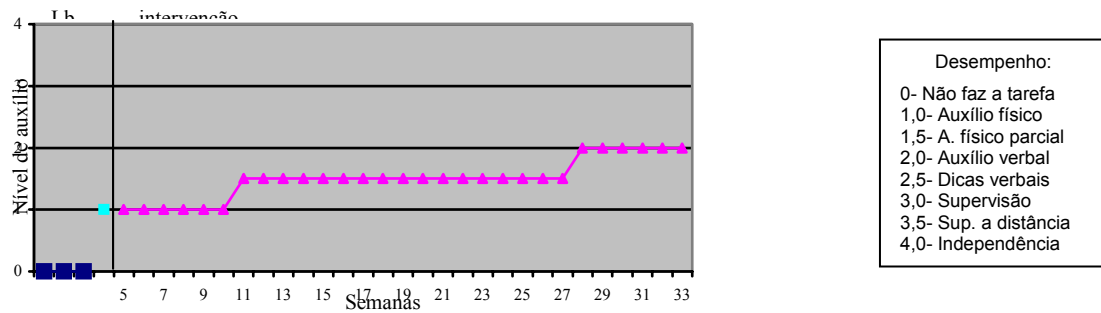


Figura 10- Desempenho de Júlio em guardar a compra do supermercado em relação aos os níveis de auxílio

### ► Na atividade sentar à mesa (seguimento de duas instruções)

A figura 11 mostra o desempenho de Júlio no seguimento de duas instruções. Essa atividade foi realizada em sala de aula e medida quando Júlio entrava para lanchar. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “puxar a cadeira e sentar-se” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões, linha de base, foi pedido a Júlio que puxasse a cadeira e sentasse. Júlio não realizou a solicitação do professor durante a primeira semana, permanecendo em pé, onde se encontrava, com o seu bichinho na mão. Recebeu pelo desempenho o valor 0 no seguimento de duas instruções. Na avaliação para observar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para o seguimento de duas instruções, recebendo 1 pelo desempenho. Na fase de intervenção, sessão 5, o professor pediu o seu bichinho, colocou-o em cima da mesa e disse: "Júlio, vamos sentar como todos à mesa, pois é hora de tomar o seu lanche". O professor ajudou Júlio fisicamente, dirigiu-o até a mesa, colocou a mão de Júlio na cadeira para ensiná-lo a puxá-la e Júlio sentou-se. Nas sessões 6, 7 e 8, o professor lhe fez a mesma solicitação sempre colocando o bichinho na mesa onde Júlio iria sentar. Júlio necessitou de auxílio físico, recebendo pelo desempenho o valor 1. Foi observada uma mudança no comportamento de Júlio. Percebeu-se que deixava de ser importante, naquele momento, do lanche, ter o bichinho, pois Júlio não se levantava ou direcionava sua atenção para ter seu objeto, mostrando-se mais atento em conseguir seu alimento, que dependia de sua atuação na troca de figuras (PECS adaptado, Walter 2000) para solicitar seu lanche. Da sessão 9 até a 23 o auxílio físico começou a diminuir, no seguimento das duas instruções, sendo necessário apenas puxar a cadeira para Júlio, sendo que ele se dirigia para a mesa do lanche, após solicitação do professor, recebendo pelo desempenho o valor 1,5. Na sessão 24 o professor, ao entrar na sala com Júlio, voltando do banheiro, disse: "Júlio puxe a cadeira e sente no seu lugar para lanchar". Júlio foi até a mesa, puxou sua cadeira e sentou-se, recebendo 3,5 de pontuação pois seguiu as duas instruções do professor que se posicionou na porta. Manteve esse comportamento até a sessão 33, respondendo ao

seguimento de 2 instruções após solicitação verbal do professor, sem necessitar de nenhum apoio físico ou bichinho na carteira recebendo valor 3,5 pelo desempenho, pois o professor permaneceu na porta indicando supervisão à distância.

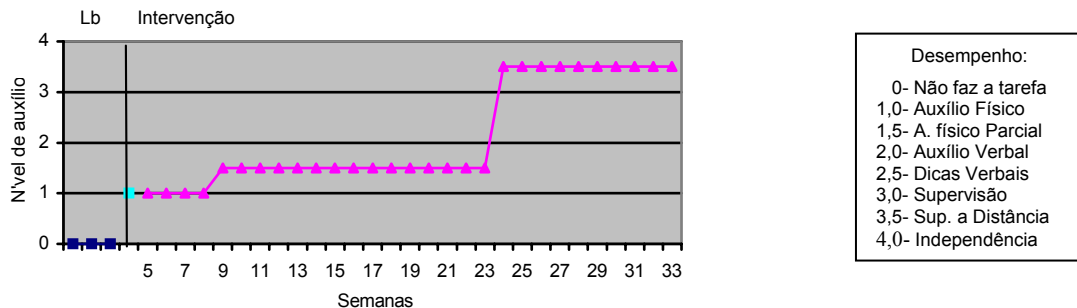


Figura 11- Desempenho de Júlio para o seguimento de duas instruções em relação aos os níveis de auxílio

### ► **Levar uma garrafa para a sala de aula**

A Figura 12 mostra o desempenho de Júlio na atividade de levar a garrafa para sala de aula para colaborar na hora do lanche de todos. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “levar a garrafa” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, Júlio não respondeu ao professor levando a garrafa como solicitado: “Júlio, leve a garrafa para tomarmos o lanche”. Recebeu, pelo desempenho na linha de base, o valor 0. Na sessão 4 de linha de base, para avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para levar a garrafa, recebendo 1 pelo desempenho e já era sabido que se locomoveria com o professor levando seu “bichinho”. Na fase de intervenção, sessão 5, o professor combinou com Júlio que ele levaria o bichinho e Júlio, a garrafa. O professor andava ao lado de Júlio, que necessitou de auxílio físico para realizar a tarefa, pois sempre a deixava a garrafa cair no chão. O professor explicava a Júlio que ele podia levar a garrafa e que ela não podia cair no chão porque, sendo de plástico, poderia “quebrar”. Recebeu pelo desempenho o valor 1. Nas sessões 6 e 7, Júlio levou a garrafa e, o professor, próximo a ele, lhe dava auxílio físico, quando percebia que a garrafa poderia escorregar de suas mãos, impedindo que ela caísse e dizendo que logo ele levaria a garrafa sozinho, pois estava indo muito bem, ajudando seus amigos, e que a garrafa de água era importante para fazer o suco e todos beberem. Recebeu 1,5 pelo desempenho, nessas duas sessões. Nas sessões 8, 9, 10, 11 e 12, o professor disse a Júlio que ele precisava levar a garrafa e que seus amigos o esperavam e dando-lhe a garrafa, disse-lhe para tomar cuidado, não deixá-la cair e foi à sua frente em direção a sala de aula. Júlio levou a garrafa para a sala de aula, sendo reforçada sua atitude socialmente e com dicas verbais. Quando a deixava cair, o professor pegava a garrafa, dava-a

para Júlio dizendo "Vamos, continue!!!" Recebeu pelo desempenho o valor 2,5. A partir da sessão 13, o professor lhe dava a garrafa na cozinha e dizia: "Estamos esperando você na sala para lancharmos" e, afastando-se ia para a sala de aula. Esse distanciamento foi mantido e Júlio realizou a atividade, levando a garrafa para a sala, sendo raras as vezes, em que a garrafa caia de suas mãos, o que fazia com que o professor, ou qualquer outra pessoa, a pegasse e entregasse a Júlio sem comentar o ocorrido. Júlio recebeu o pelo desempenho o valor 3,5 até a sessão 33. Observou-se que o aluno diminuiu a frequência de deixar cair a garrafa no chão. Nessa atividade o “bichinho” era deixado na sala, dizendo a Júlio que pegaria a garrafa na cozinha e depois ficaria com o bichinho. Observou-se também, que Júlio ao entrar na sala, não se dirigia ao bichinho para pegá-lo. Sentava-se na cadeira que às vezes era puxada pelo professor por gentileza e para direcioná-lo à atividade, e lhe era servido água ou suco. Observou-se que Júlio começou a mudar seu referencial, que antes era o bichinho e agora parecia ser o professor, ou ainda outros objetos de interesse, o seu referencial. Isso aconteceu de forma natural, sendo que as próprias atitudes de Júlio faziam o professor “esquecer” de levar o “bichinho” em todas as atividades ficando claro que Júlio não sentia mais tanta falta do bichinho.

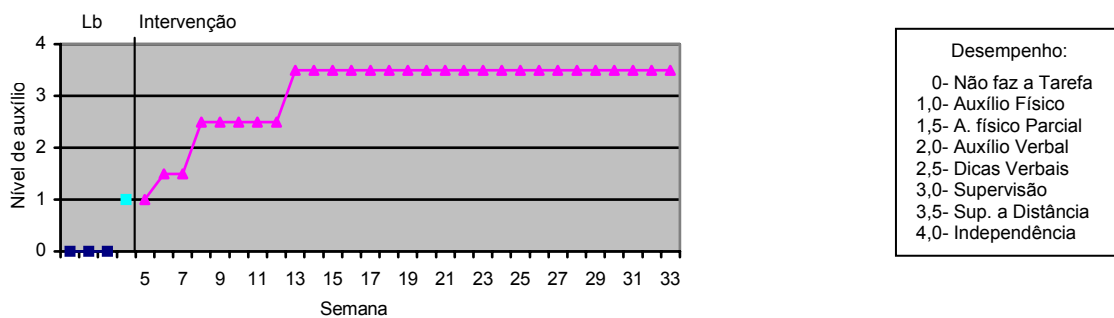


Figura – 12. Desempenho de Júlio em levar a garrafa para a sala de aula em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade escrita do nome

A Figura 13 mostra o desempenho de Júlio na atividade da escrita do nome. Essa atividade foi realizada com Júlio, do mesmo modo, como é feita com todos os alunos de sua sala. Na linha de base, em três sessões, Júlio não conseguiu segurar o lápis, deixando-o cair, mesmo quando o professor o colocou em sua mão e lhe pediu para escrever. Solicitado para pegar o lápis e escrever, não apresentou resposta. Recebeu na linha de base o valor 0 pelo desempenho. Na avaliação para observar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor para segurar o lápis, recebendo 1 pelo desempenho. Na intervenção, sessão 5, o professor pediu a Júlio para pegar o lápis, Júlio o pegou e o deixou cair. O professor repetia essa solicitação dizendo a Júlio que essa tarefa era para que ele aprendesse a escrever o seu nome. Júlio pegou o lápis, mas não segurava. O professor colocava o lápis na mão de Júlio e,

com auxílio físico, ajudava-o a segurar o lápis e unir os dois pontos desenhados no caderno. Durante 10 sessões, isso foi necessário, recebendo pelo desempenho o valor 1. Na sessão 14, Júlio segurou o lápis apenas com ordem verbal e aguardou o auxílio do professor para “escrever”, recebendo pelo desempenho de segurar o lápis o valor 2. Nas próximas sessões, Júlio permanecia segurando o lápis, após solicitação do professor e aguardava, apenas com supervisão do professor ao seu lado, que lhe pedisse para escrever. Júlio segurava o lápis, tendendo a rodá-lo como o seu bichinho. Recebeu pelo desempenho de segurar o lápis o valor 3. Júlio nas 30 sessões, necessitou de auxílio físico na realização da atividade de unir os dois pontos recebendo pelo desempenho o valor 1. Nas sessões 21 e 24, fez um leve sinal com o lápis num movimento de unir os dois pontos, sendo-lhe dada ajuda. Recebeu nessas duas sessões, pelo desempenho o valor 1,5.

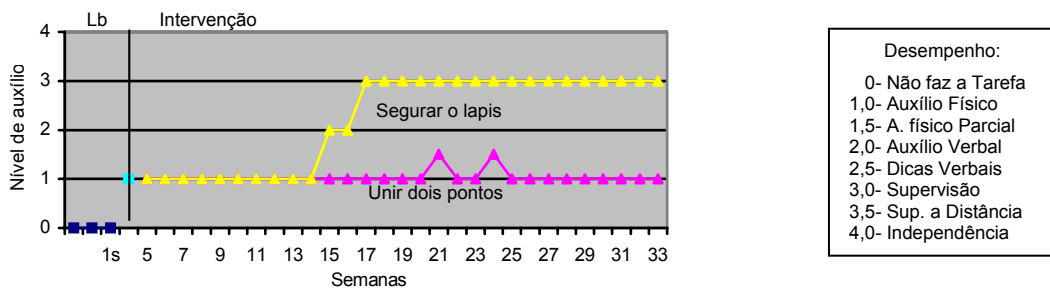


Figura 13- Desempenho de Júlio no Programa de Escrita do Nome em segurar o lápis e unir dois pontos em relação aos níveis de auxílio

### ► Carregar a mochila na saída

A Figura 14 mostra o desempenho de Júlio na atividade de carregar sua mochila na hora da saída na escola. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “carregar a mochila” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Na 3 sessões de linha de base, o professor disse a Júlio que era hora de ir embora e que ele poderia carregar a mochila. Júlio não manifestou intenção em pegar a mochila. O professor auxiliou Júlio a colocar a mochila nas costas e pediu-lhe que fosse a frente da escola aguardar sua mãe. Júlio, em pé, abaixou os braços e deixou a mochila cair. Recebeu pelo desempenho o valor 0. Na sessão 4 de linha de base, para avaliar o nível de auxílio, Júlio aceitou o auxílio físico do professor que, segurando a mochila em suas costas, dirigiu-se em direção à saída, recebendo 1 pelo desempenho. Já na fase intervenção, sessão 5, foi feita a mesma solicitação. Júlio andou poucos passos e, abaixando os braços para trás, deixou sua mochila cair. Júlio necessitou de auxílio físico para manter sua mochila nas costas nas sessões 6, 7, 8, 9 e 10, recebendo pelo desempenho o valor 1. Nas sessões 11, 12, 13, 14 e 15, com ajuda parcial, quando o professor conversava muito

com ele, o estimulava a continuar e andar mais rápido, e, às vezes, tirava a mão da mochila, deixando Júlio carregá-la por momentos. Júlio recebeu pelo desempenho o valor 1,5. Nas sessões 16, 17, 18, 19, 20. e 21, Júlio necessitou apenas de incentivo através de dicas verbais, quando o professor, dirigindo-se para a portaria, o incentivava a vir rápido, pois sua mãe havia chegado recebendo pelo desempenho o valor 2,5. Se a mochila caía, o professor ou outra pessoa, retornava para ajudá-lo, sem que isso fosse comentado. Nas sessões 22 até a 33, Júlio carregou sua mochila na saída com supervisão à distância pelo professor, que, após colocar a mochila em suas costas e pedir para que fosse ao encontro de sua mãe, dirigia-se à portaria, para aguardar o aluno. Júlio recebeu pelo desempenho o valor 3,5.

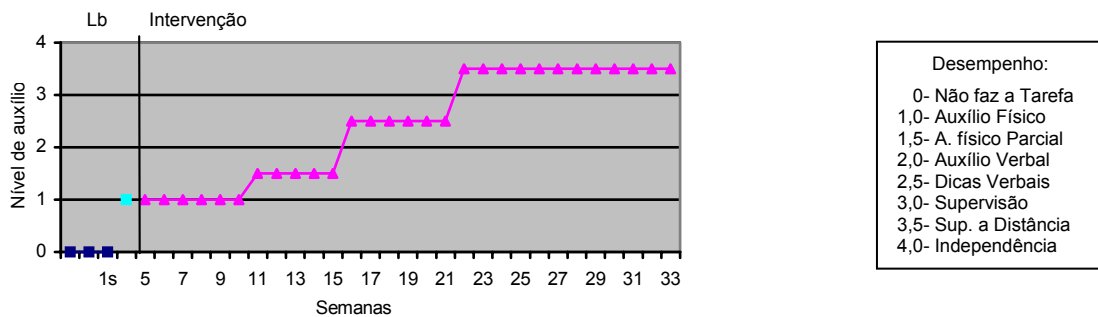


Figura 14 - Desempenho de Júlio na atividade de carregar sua mochila em relação aos os níveis de auxílio

### ► Nível de funcionamento geral de Júlio nas tarefas de intervenção

A figura 15 mostra o nível de auxílio dado a Júlio nas 3 sessões linha de base (1, 2, 3), na avaliação com auxílio (4), na intervenção (5), e em cada semana em todas as atividades propostas, como metas, até o final da intervenção e no seguimento. Júlio necessitou nas 14 metas propostas, de menor auxílio do professor em relação ao auxílio inicial (ver Tabela 24, pág. 100). A figura compara a porcentagem de contribuição de cada tipo de auxílio no total de auxílios dados a Júlio. Na linha de base operante, Júlio possuía 0% de independência, na linha de base com auxílio permitia o auxílio físico do professor em 100%. Observa-se que já na intervenção, Júlio realiza parte do seu programa auxílio físico parcial e na sessão 7 responde também a solicitações verbais. A figura mostra a diminuição do auxílio físico, atingindo, na 16ª sessão, 7% de contribuição no total das tarefas realizadas, mantendo-se até o final da intervenção e no seguimento. Ainda nessa sessão observa-se que a contribuição mais efetiva é o auxílio físico parcial, verbal e de dicas verbais. Na sessão seguinte (17), Júlio necessita de 40% de auxílio físico parcial, 12% de auxílio verbal e 40% de dicas verbais além do que começa a trabalhar sob supervisão, num nível de 10%. Nas próximas cinco sessões o auxílio físico parcial (relativo as necessidades do auxílio parcial em AVD) foi mantido e houve diminuição das dicas verbais em relação ao trabalho supervisionado. Na 20ª e 21ª sessão devido aos resultados da escrita de Júlio, temos a ausência do auxílio físico em todo o



movimento. Gradativamente Júlio aumenta sua necessidade de trabalho supervisionado agora, em detrimento do auxílio físico parcial e na 20ª sessão inicia 7% de trabalho independente, chegando ao final da intervenção e no seguimento com 12%. No final da intervenção e no seguimento, as contribuições verbais, dicas verbais supervisão e supervisão a distância perfazem 70% do total, sendo sua necessidade de auxílio físico de 6% e de auxílio físico parcial de 6%. No seguimento, após as férias, na Lbo (sessão 34) a figura mostra que Júlio manteve os 20% de independência conquistados em novembro, mantendo também as mesmas necessidades de apoio (sessão 35), não havendo regressão.

Observa-se que Júlio, um jovem de 23 anos, evoluiu globalmente em seu funcionamento, mostrando que também é independente e que não é tão dependente como se mostrava e não necessita tanto de auxílio físico como antes. Esta evolução foi confirmada pela mãe em seus relatos quando diz que Júlio não exige tanto esforço físico da família como antes.

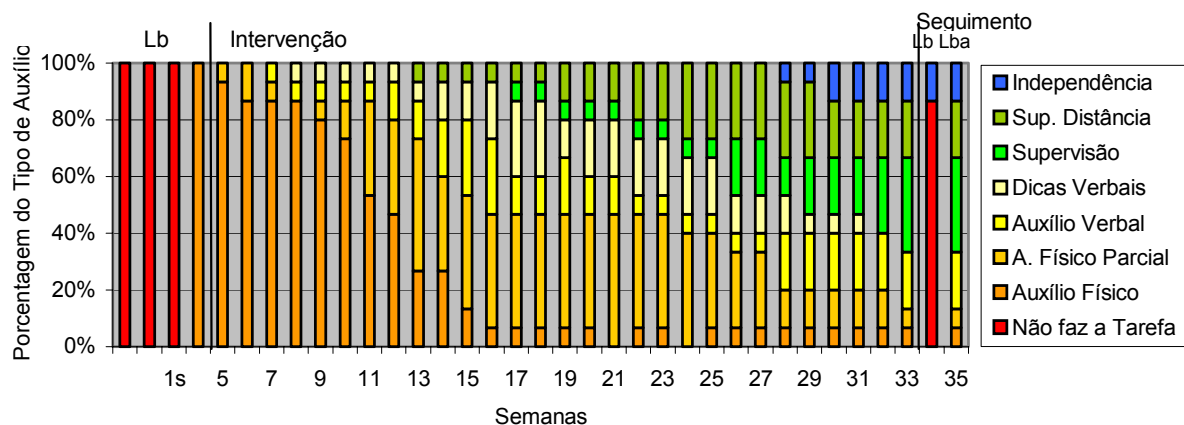


Figura 15- Nível funcional Geral de Júlio em todas as atividades realizadas na intervenção em relação aos níveis de auxílio e no seguimento após 4 meses da intervenção. A avaliação inicial e a reavaliação, no seguimento, foram realizadas em Linha de base operante (Lb) e com Linha de base com auxílio (Lba)

## **Resultados da Planilha de Avaliação Progressiva de Júlio em Atividades de Vida Diária AVD 1 e AVD 2**

As porcentagens de repertório conquistadas por Júlio são mostradas na Planilha de Avaliação Progressiva AVD1 e AVD2 (Tabela 17 e 18-págs 83 e 84). Os valores de referência da Avaliação Inicial, sua evolução durante a Intervenção e o Seguimento foram dispostas em gráficos nas Figuras 16 e 17, para melhor visualização da evolução do aluno. Os comentários fazem referência as Planilhas e as Figuras.

### **Repertório do Nível de Interesse e de Função de Júlio na Área de AVD**

A figura 16 mostra a evolução dos níveis de interesses e de função de Júlio nas atividades de AVD, na Lba e na Lbo na Avaliação Inicial e os valores conquistados na Intervenção e no Seguimento. A porcentagem obtida por Júlio foi calculada ( $n^{\circ}$  de atividades x nível de apoio) em relação ao total das tarefas descritas na Planilha de Avaliação Progressiva AVD (78) do Anexo 1 multiplicado pelo valor máximo (4).

Na linha de base com auxílio o repertório de interesses inicial era de 14,1% em abril, 20,1% em agosto e 33,3% em novembro havendo ampliação dos Interesses de Júlio na área de AVD. Houve também a ampliação do repertório de função nas atividades, isto é necessitou de menor auxílio em relação ao necessário no início deste estudo, sendo o nível de função nas atividades de AVD de 15,1% em abril, 25,3% em agosto e 33,3% em novembro em relação ao total de atividades propostas em AVD, ampliando assim o seu modo de funcionar.

Na linha de base operante, em abril, o nível interesses observáveis foi de 7,7 e o desempenho, com independência, também de 7,7%. No final desse estudo, em novembro, o nível de interesses foi de 17,9 e de função de 16,7%, havendo ampliação em Lbo nas atividades desenvolvidas com Júlio em AVD.

Em abril a figura 16 mostra em Lba níveis de Interesses menores (1,1%) do que o nível de Função. Em agosto observa-se que o NI de Júlio é maior que o NF (4,8%) em executar as tarefas. Isto pode sugerir que em agosto, Júlio começa a inteirar-se, interessar-se e passa a aceitar o programa mostrando seus interesses (anteriormente ocultos) mas ainda não apresenta muita habilidade para executar as tarefas. Isto nos leva a refletir sobre a importância em observar o aluno como pessoa que tem desejos, que nos mostra de uma maneira sutil que está se interessando pelo programa oferecido e também reforça a importância de trata-lo como alguém que pode, junto com o professor, orientar o programa educacional. Em novembro os níveis de Função aumentam acompanhando os níveis de Interesses. Este resultado reforça o comentário acima, sugerindo que o aluno direciona seu desempenho em função de seus interesses. Isto posto podemos ressaltar a importância da sensibilidade na relação

professor/aluno para organizar o programa tendo o aluno, ao lado do educador respeitando seus desejos (acreditando que possui interesses) e não apenas valorizando o treinamento de atividades consideradas necessárias e úteis. No seguimento, avaliação realizada no final de março, a Figura 16 mostra a manutenção dos níveis de base operante e com auxílio, em relação a novembro, não havendo perda das habilidades conquistadas.

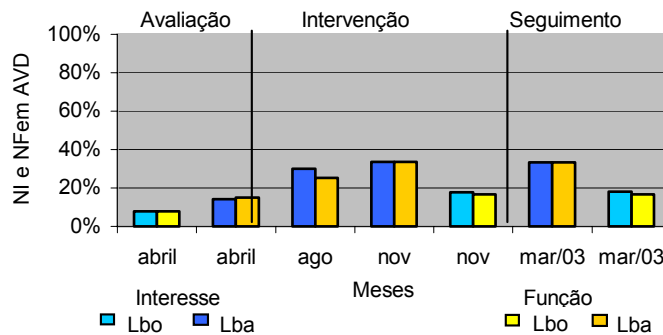


Figura- 16 Evolução do nível de Interesses e de Função de Júlio nas atividades de AVD

### Repertório do Nível de Interesses e de Função de Júlio nos Setores de AVD

A Figura 17 (A,B,C,D) mostra a evolução dos níveis de interesses e de função na Lbo e na Lba de Júlio em relação a cada setor na área de AVD: Alimentação, asseio, uso do banheiro, vestuário, uso do aparelho motor e comunicação. Em base operante e em base com auxílio os Setores Alimento e Motor apresentaram evolução mais significativa tanto nos interesses quanto no desempenho de Júlio (Figura 17-A,B,C,D). Observa-se que a ampliação do repertório de interesses concentrou-se na alimentação e no uso do aparelho motor mas houve ampliação de repertório em todos os setores em Lbo e Lba com exceção, na Lbo em comunicação (Figura 17<sup>A</sup>). O Setor Motor através das atividades de locomoção foi o mais trabalhado com Júlio. No setor Motor, na Lba, Júlio possuía um NI de 42,5% e um NF de 47,5% maior que o NI devido ao desempenho quando auxiliado fisicamente no uso das mãos com outros objetos e andar quando necessário (Planilha Júlio AVD1- pág 83), isto porque o interesse não estava no andar, mas em ir a busca do “Bichinho”. Importante salientar que em agosto, na Lba, o NI foi de 72,5% e o NF foi de 57,5%. Isso sugere que Júlio “passa” a ter interesse nas atividades de locomoção desenvolvidas mas não é tão hábil para executá-las (andar e ficar em pé quando necessário, sentar em local próprio e no uso das mãos para pegar outros objetos Planilha AVD1 (pág. 83)). Apresentou ampliação de repertório decorrente das atividades que “exigiam” que movimentasse seu corpo para realizá-las. Apesar de ainda apresentar necessidade de auxílio, Júlio desempenhou suas atividades não sendo tão dependente como se mostrava no início deste estudo.

O Setor Alimentação apesar da recusa inicial, em alimentar-se na escola, por ser um setor vital e útil à vida, poderia justificar a ampliação dos interesses observada na figura 17<sup>A</sup> e 17<sup>B</sup> e de desempenho Fig 17<sup>C</sup> e 17<sup>D</sup>. Júlio passou a mostrar interesse em alimentar-se na escola, como já fazia em casa e interessou-se também por comer alimentos sólidos além de iniciar o comportamento de servir-se. (Planilha Júlio AVD1 pág 83).

Seria esperado, como mostra a figura 17<sup>A</sup> e 17<sup>B</sup> que o escore em base operante fosse menor que em base de auxílio. Mas é importante observar que quando Júlio recebeu os apoios respondeu ao estímulo do professor e em agosto apresentou interesse e participação em mais de 38% das atividades propostas no setor motor e alimento. Nos outros setores as mesmas Figuras mostram em Lbo, escores abaixo de 15% em interesse e habilidades sendo o setor comunicação o que apresenta maiores dificuldades com um escore de 0%. Na Lba, Júlio responde ao programa educacional tendo, nestes setores, níveis de interesses mínimos de 15% (asseio) e níveis de habilidade mínimos de 12,5% (comunicação). Os níveis de interesses apresentam escores maiores de que os níveis de habilidades justificando os resultados da figura 16.

No Setor Vestuário em Lbo, não houve ampliação do repertório de interesses e do nível de função. Na Lba, em relação a abril, Júlio ampliou seu repertório de interesse em 3,6% e de função em 4,8% aumentando esse repertório pela disposição, através de auxílio verbal, em colocar e tirar seu calção, tirar seu sapato, puxar o laço do tênis e ficar na frente do espelho parecendo usá-lo com função de auto-estimulação pelo próprio reflexo e não de cuidado pessoal (o que considero difícil de avaliar). (ver dados na Planilha Júlio AVD2 pág 84). A ampliação de repertório significou uma melhora do nível de funcionamento, na qualidade do tipo de auxílio que Júlio necessitou nas habilidades de vestuário.

No Setor banheiro na Lbo Júlio possuía nível de interesse e de função de 0% e na Lba (NI e NF) um valor de 3,6%. Apresentava interesse, quando incentivado fisicamente em sentar no vaso e em aceitar o controle de esfínteres.

Na linha de base operante, houve ampliação do nível de interesse e de função em relação a abril em 7,1% devido disposição e habilidade em sentar no vaso para fazer o controle de esfínteres. Na Lba, ampliou seu repertório de interesses e de função em relação a abril em 23,2%, por apresentar maiores respostas às solicitações verbais do professor. Em relação a agosto, a ampliação de repertório de interesses e de função foi de 3,6%, pois Júlio começa a perceber-se molhado e reclamar, como mostra a Planilha Júlio AVD2 (pág. 84). No final deste estudo, em novembro, a Planilha Júlio AVD2 (pág 84) mostra ampliação do seu repertório de atividades no setor banheiro em relação ao total de possibilidades do Setor,

significando um aumento do nível de funcionamento, na qualidade do tipo de auxílio, que Júlio necessita mostrando potencialidade para usar o banheiro.

Em agosto, no asseio, na Lbo, o interesse de Júlio (iniciativa ao lavar as mãos) esta presente na figura 17<sup>A</sup> e não é evidenciado no nível de função, Figura 17<sup>C</sup> significando que Júlio seria totalmente dependente no desempenho. Na Lba observa-se o nível de interesses um pouco maiores do que em Lbo e o desempenho de Júlio em participar da sua higiene é evidenciado não sendo dependente como mostra a avaliação em Lbo. A planilha Júlio AVD2 (pág 84) mostra, na Lba, ampliação de NI, por atitudes, nas atividades como: aceitar o auxílio físico em lavar suas mãos e colocar suas mãos sob a água. O interesse de pegar o sabonete “apareceu” no decorrer da atividade de lavar as mãos sem que isso fosse um objetivo da intervenção. Júlio começa aceitar o auxílio físico para limpar sua boca mostrando interesses iniciais totalizando em novembro 17,5% de NI e 17,5% de NF. Importante ressaltar que essas habilidades surgiram no decorrer da intervenção sem terem sido o foco direto deste estudo. Isto sugere que o contexto escolar propiciou a Júlio “mostrar” seus interesses (ocultos) que anteriormente não eram constatados ou “estimulados” pelo meio ou necessidade de seu uso no contexto escolar.

No Setor Comunicação, na Lba, Júlio apresentava um nível de interesses e de função de 3,1%. Os comportamentos de Júlio tinham um padrão comunicativo de só as pessoas mais próximas (que o conheciam), poderiam entendê-lo. Suas atitudes não eram claras, para entender o seu desejo, exceto quando insistia em permanecer no chão ao levanta-lo ou por ter retirado o bichinho e tentava obtê-lo de volta. Assim, possuía o valor 1 pelo desempenho, somando um percentual de 3,1% quanto à comunicação, sendo a resposta motora global (com o corpo) a forma de se comunicar. Em agosto o repertório era de 12,5% e, em novembro, 15,6% quanto ao nível de interesses e 18,8 quanto ao nível de função em agosto e novembro.

Na Lbo a comunicação apresentava um escore de 0% (Interesse e Habilidade), não sendo evidenciada evolução o que poderia levar o professor a pensar que não houve resposta ao programa educacional. Na Lba, quanto ao nível de interesse e de função a ampliação de repertório foi de 15,6% escore obtido, pelo interesse e desempenho em pedir o que desejava através do PECS Adaptado, entregando a figura à outra pessoa além do professor, iniciando assim um processo comunicativo que permitia que outras pessoas também pudessem entendê-lo (Fase 1, PECS-adaptado Walter, 2000) como mostra a Planilha Júlio AVD2 (pág 84). Isto mostra a importância em considerar os níveis de apoio ao aluno para observar a evolução das habilidades conquistadas no programa educacional, pois, se considerados apenas a Lbo os dados farão referencia as dificuldades comunicativas e não às habilidades que possui.

Na Lba os resultados são significativamente diferentes mostrando a potencialidade de Júlio em cada setor de forma mais sutil apontando interesses e habilidades maiores em usar o banheiro, depois no vestuário e que houve evolução também na comunicação. Isto sugere que a Lba mostra evolução e possibilidades de atuação educacional enquanto que a Lbo fornece a evolução clínica, diagnóstica do aluno, sendo a comunicação um exemplo claro, pelas dificuldades nesse setor, que as pessoas autistas apresentam. A figura 17 mostra também que no seguimento em março, após 4 meses, no retorno as aulas, os valores de Lbo e Lba foram os mesmos do final da Intervenção (novembro) em todos os setores.

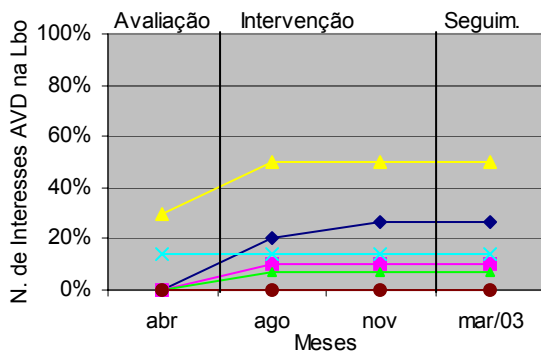


Figura 17<sup>A</sup> : Lbo/NI

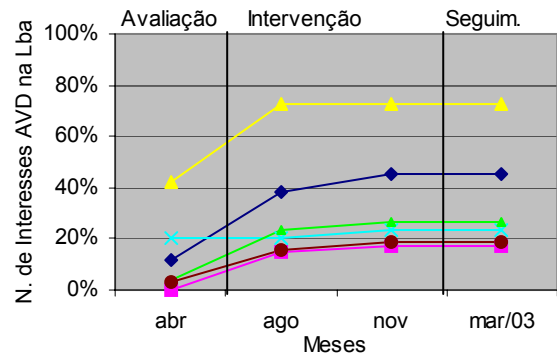


Figura 17<sup>B</sup>: Lba/NI

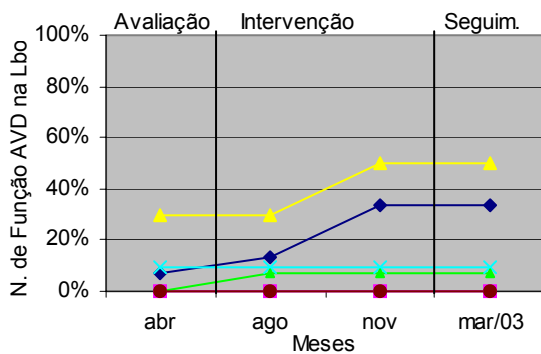


Figura 17<sup>C</sup> : Lbo/NF

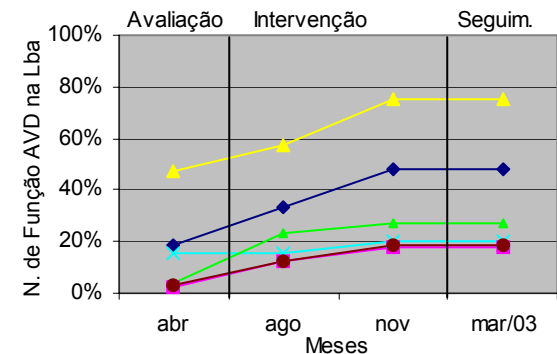


Figura 17<sup>D</sup>: Lba/NF

Figura 17- Evolução do nível de interesses e de função de Júlio em cada setor da área de AVD

### Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Diária (AVD1)

#### Participante Júlio

	Avaliação Inicial						Intervenção						Seguimento					
	Lbo			Lba			Lba			Lba			Lbo			Lba		
	abril/02			abril/02			agosto/02			novembro/02			março/03			março/03		
Setor - Alimento	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
senta-se a mesa	0	0	0	1	1	2	3	2	5	3	4	7	0	4	4	3	4	7
usa copo	0	0	0	1	2	3	3	2	5	4	4	8	4	4	8	4	4	8
usa xícara	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa colher	0	4	4	1	4	5	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
usa garfo	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	3	0	0	0	0	1	2
usa faca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa guardanapo	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	1	2
usa canudinho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
come c/ mão-bolachas	0	0	0	1	1	2	4	2	6	4	4	8	4	4	8	4	4	8
come sem derramar	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4
bebe sem derramar	0	0	0	1	1	2	2	2	4	3	3	6	0	0	0	3	3	6
serve-se de liquido	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
serve-se de sólidos	0	0	0	1	0	1	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
interage com amigos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2
abre pacotes/balas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pontuação Total</b>	0	4	4	7	11	18	24	21	45	28	30	58	16	20	36	28	30	58
% de repertório	0%	6,7%		11,7%	18,3%		40,0%	35,0%		47%	50,0%		26,7%	33,3%		47%	50,0%	
N. de Independência (Lbo)	0%	6,7%		0%	6,7%		20%	13,3%		26,7%	33,3%		26,7%	33,3%		26,7%	33,3%	
Ampliação de Repertório	26,7%	26,7%		35,0%	32%		6,7%	15%		0%	0%							

Setor - Asseio	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
percebe o sujo	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1
lava as mãos	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
lava o rosto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
escova os dentes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
enxuga as mãos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
enxuga o rosto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
pega o sabonete	0	0	0	0	0	0	4	1	5	4	3	7	4	0	4	4	3	7
põe a mão sob a água	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
assoa o nariz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
limpa a boca	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	1	2
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	0	1	1	6	5	11	7	7	14	4	0	4	7	7	14
% de repertório	0%	0%		0%	2,5%		15%	12,5%		17,5%	17,5%		10%	0%		17,5%	17,5%	
N. de Independência (Lbo)	0%	0%		0%	0%		10%	0%		10%	0%		10%	0%		10%	0%	
Ampliação de Repertório	10%	0%		17,5%	15%		2,5%	5,0%		0%	0%							

Setor - Motor	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
uso dos braços	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3
uso/mão objeto interesse	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
uso/mão outros objetos	0	0	0	0	1	1	2	1	3	2	1	3	0	0	0	2	1	3
senta no chão	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
Senta local próprio	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	4	6	0	4	4	2	4	6
fica em pé qdo necessário	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	4	6	0	4	4	2	4	6
anda quando necessário	0	0	0	0	1	1	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4
anda/ objeto de interesse	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
postura ao sentar	0	0	0	1	1	2	4	2	6	4	2	6	4	0	4	4	2	6
postura ao andar	0	0	0	1	1	2	4	1	5	4	3	7	4	0	4	4	3	7
<b>Pontuação Total</b>	12	12	24	17	19	36	29	23	52	29	30	59	20	20	40	29	30	59
% de repertório	30%	30%		42,5%	47,5%		72,5%	57,5%		72,5%	75%		50%	50%		72,5%	75%	
N. de Independência (Lbo)	30%	30%		30%	30%		50%	30%		50%	50%		50%	50%		50%	50%	
Ampliação de Repertório	20%	20%		30%	27,5%		0%	17,5%		0%	0%							

Legenda referente às 6 Planilhas ( AVD1, AVD2, AVP1, AVP2, HAF1 e HAF2)

As atividades em destaque com a cor amarela foram objeto de intervenção

As atividades em destaque com a cor azul foram considerados interesses relevantes no programa

Linha de base operante	Lbo
Linha de base com auxílio	Lba
N. de Independência (Lbo)	Nível de independência ou Linha de base operante conquistada em todas as avaliações
Ampliação de Repertório	Ampliação do repertório de interesses ou de função (Lbo/Lba) em relação ao final da intervenção (novembro)
NI - Nível de interesse	NF - Nível de função
Oculto	0 Não faz a tarefa
Inicial	1 Auxílio físico
Crescente	2 Auxílio verbal
Satisfatório	3 Supervisão
Suficiente	4 Independência
	8 Escore máximo - Nível de interesses suficiente e faz a tarefa com independência

### Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Diária (AVD2)

**Participante Júlio**

	Aval. Inicial						Intervenção						Seguimento						
	Lbo			Lba			Lba			Lba			Lbo			Lba			
	abril/02			abril/02			agosto/02			novembro/02			março/03			março/03			
	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	
<b>Setor - Vestuário</b>																			
tira a camiseta	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
tira o calção	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	3	5	0	0	0	2	3	5	
tira meia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
tira o sapato	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	
desamarra o tênis(laço)	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	
usa velcro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa o zíper	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
desabotoa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
subir o calção	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	3	5	0	0	0	2	3	5	
subir a cueca	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
põe a camiseta	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	1	3	0	0	0	2	1	3	
calça a meia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
calça tênis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
amarra o tênis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
veste com organiz.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
veste usando o armário	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa espelho	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	
penteia-se	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
faz barba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
calça chinelo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
calça sandália	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	12	8	20	17	13	30	17	13	30	20	17	37	12	8	20	20	17	37	
<b>% de repertório</b>	14,3%	9,5%		20,2%	15,5%		20,2%	15,5%		23,8%	20,2%		14,3%	9,5%		23,8%	20,2%		
<b>Níveis Independência (Lbo)</b>	14,3%	9,5%		14,3%	9,5%		14,3%	9,5%		14,3%	9,5%		14,3%	9,5%		14,3%	9,5%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	0%		3,6%	4,8%		3,6%	4,8%		0%	0%								
<b>Setor - Banheiro</b>																			
senta no vaso	0	0	0	1	1	2	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	
usa o vaso	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
urina em pé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
sinais para evacuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
sinais para urinar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
percebe-se molhado	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
Limpa-se/xixi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
limpa-se/coco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
puxa a descarga	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
roupa seca/xixi	0	0	0	0	0	0	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
roupa seca/coco	0	0	0	0	0	0	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
aceita treinamento	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
c. fezes noturno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
c. urina noturno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	2	2	4	13	13	26	15	15	30	4	4	8	15	15	30	
<b>% de repertório</b>	0%	0%		3,6%	3,6%		23,2%	23,2%		26,8%	26,8%		7,1%	7,1%		26,8%	26,8%		
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		7,1%	7,1%		7,1%	7,1%		7,1%	7,1%		7,1%	7,1%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	7,1%	7,1%		23,2%	23,2%		3,6%	3,6%		0%	0%								
<b>Português/Comunicação</b>																			
fala	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
motora global	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
gestos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
pecs-adaptado (fase 1)	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
capacid. Imitativa	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
figuras	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
leitura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
apontar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	1	1	2	5	4	9	6	6	12	0	0	0	6	6	12	
<b>% de repertório</b>	0%	0%		3,1%	3,1%		15,6%	12,5%		18,8%	18,8%		0%	0%		18,8%	18,8%		
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	0%		15,6%	15,6%		3,1%	6,3%		0%	0%								



## Resultados da Planilha de Avaliação Progressiva de Júlio em Atividades de Vida Prática

### Repertório do Nível de Interesses e de Função em AVP de Júlio

A figura 18 mostra os níveis de interesses e de função de Júlio no total das atividades propostas em AVP e os níveis de independência conquistados. Pode-se visualizar que, em Lbo, quanto aos interesses, houve ampliação de repertório de 3,4% em abril para 6,4% em novembro, também mantida no seguimento. Na Lba, observa-se a ampliação do repertório de interesse que em abril era de 8,6% para 13,5% em agosto e 18,7% em novembro.

Quanto ao nível de função em abril a Lbo era de 0% e, no final deste estudo, em novembro, foi de 3,8%, havendo ampliação dos níveis de independência nas habilidades adquiridas em AVP. Houve também a ampliação, na Lba, da qualidade de desempenho nas atividades, isto é, necessitou de menor auxílio em relação ao necessário no início desse estudo 6,3% em abril; 10,6% em agosto e 17,8% em novembro. Em agosto a Figura 18 mostra que o NI de Júlio é maior que o NF na área de AVP dados que também ocorreram em AVD, (Figura 17), reforçando a possibilidade de que Júlio começa a interessar-se e aceitar o programa apesar de não ter tanta habilidade para executar as tarefas. No seguimento os níveis de Lbo e Lba foram mantidos como os de novembro.

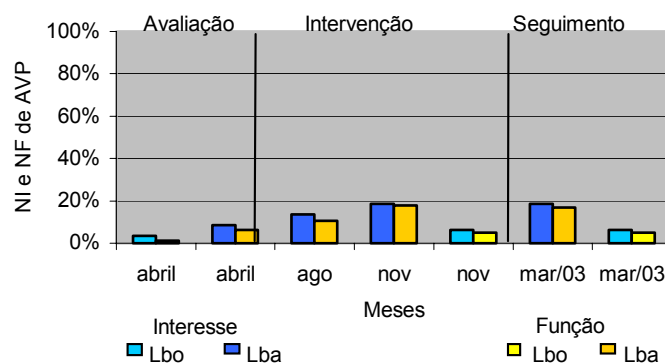


Figura- 18 Evolução do nível de interesses e de função de Júlio nas atividades de AVP

### Repertório do Nível de Interesses e de Função de Júlio em cada Setor da Área de AVP

A Figura 19 mostra a evolução do repertório de interesses, na Lbo, de Júlio em relação a cada Setor na Área de AVP: Cozinha, Despensa, Cozinhar, Área Externa e Habilidades Sociais. As atividades estão descritas na planilha AVP1 e AVP2 de Júlio (págs. 88 e 89)

Na figura 19<sup>A</sup> observa-se que o setor de habilidades sociais os interesses mantem-se inalterados em Lbo e a ampliação do repertório em novembro foi decorrente de ações realizadas na cozinha, despensa e área externa. Júlio ampliou seus interesses, em Lba, em habilidades sociais quando lhe foram dados os apoios necessários, sendo que, neste setor, conquistou sua maior pontuação. Na Lba, Júlio ampliou seu NI em 17,7% em relação a abril

apresentando maior disponibilidade para realizar determinadas tarefas, respondendo às solicitações com auxílio físico e verbal do professor, mais prontamente. Importante salientar que os interesses suficientes (4), na área de habilidade social, foram mantidos no seguimento, não havendo ampliação na Lbo, mesmo com relação ao ato de cumprimentar que Júlio apresentou desempenho de valor 4, mas seu interesse foi avaliado com valor 3, pela demora em responder a solicitação (o que poderia ser justificado pela dificuldade de iniciar ou responder aos contatos espontaneamente da pessoa autista). Quanto ao Nível de Função, na Lbo, houve ampliação de 4,2% devido à aquisição de independência na resposta ao cumprimento. Na Lba houve ampliação do repertório de função de 20,8% em relação a abril, havendo melhora da qualidade de desempenho em novembro necessitando de menor auxílio físico para realizar as tarefas. Em relação a agosto houve ampliação do repertório de interesses de 7,3% e, quanto ao nível de função de 10,4%.

Na Lba observa-se, no ambiente “cozinha”, que os interesses de Júlio “iniciam” em agosto sendo, a atividade de despejar líquido, responsável pela ampliação de repertório (Planilha Júlio AVP1 pág. 88). No Setor Cozinha, na Lbo, houve ampliação do nível de interesse e de função em 6,3%. Na Lba houve ampliação de repertório de Interesses em 7,8% e de nível de função em 9,4%, devido à disposição e interesse “suficiente” de Júlio em puxar sua cadeira para sentar-se e interesses e desempenho com apoio para tirar um objeto da mesa para levá-lo à pia, no arrumar as cadeiras junto à mesa (empurrando-as) no guardar o objeto no armário (ver Planilha Júlio AVP1 pág. 88). Também apresentaram ampliação todos os outros setores sendo observada na figura as diferenças de cada setor.

As Figuras 19<sup>C</sup> e 19<sup>D</sup> mostram a evolução do repertório do NF em Lbo e Lba respectivamente. Observa-se que não há ampliação do repertório de função na Lbo nas áreas cozinhar e despensa havendo ampliação nas ações realizadas na cozinha, área externa e nas habilidades sociais em novembro, áreas em que Júlio também ampliou seus interesses. Na Lba observa-se em agosto que Júlio inicia discreto desempenho em todos os setores na área AVP. No setor cozinha (puxar sua cadeira, guardar objeto no armário e tirar o seu prato da mesa), na área externa (abrir portas) e na habilidade social (atitude de responder ao cumprimento) onde apresentou um NF de 32,3% após Intervenção.

Em novembro no setor área externa, na Lbo, Júlio apresentou ampliação de repertório de interesse e de função de 11,1%, devido ao abrir a porta com independência. Na Lba ampliou seu repertório de interesse em 13,9%. Quanto ao nível de função houve ampliação de repertório de 11,1%. devido ao comportamento de sair do banheiro quando desejava, abrindo a porta com independência. As atividades estão descritas na Planilha Júlio AVP2 pág. 89. Observa-se que as habilidades de Júlio foram ampliadas em todas as áreas no final da

Intervenção, em novembro, inclusive em relação aos níveis de independência (Lbo). No setor cozinhar não foram desenvolvidas atividades específicas com Júlio. Em agosto, na Lba, apresentou interesse e nível de função de 1,9%. Júlio, mostrou interesse, quando, querendo beber água, apoiava-se na pia, batendo o copo. Esse gesto foi entendido como um pedido para beber água e um pedido para ser servido. O professor auxiliou Júlio a servir-se. Dessa forma, Júlio mostrou um interesse inicial no ato de servir-se aumentando seu escore em AVD (Planilha AVD1 pág.83). No setor Despensa, na Lbo, não houve ampliação do repertório de interesses e de função. Na Lba, houve ampliação do repertório de interesse de 7% e de nível de função de 10%.

A Figura 19 mostra que o NI é geralmente maior que o NF de Júlio, sugerindo que o interesse tende a preceder o desempenho o que reforça a necessidade da disposição interna do aluno em realizar a ação e sua capacidade de escolha. Este resultado também foi observado nos setores de AVD. No seguimento os níveis de interesses e de função foram mantidos.

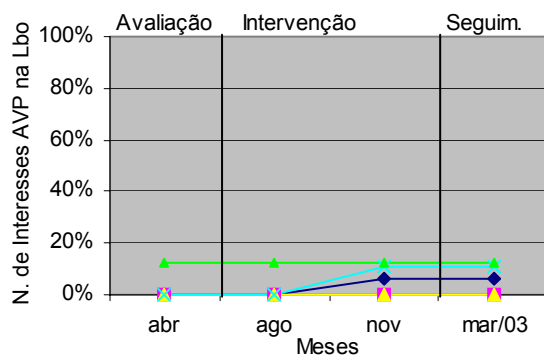
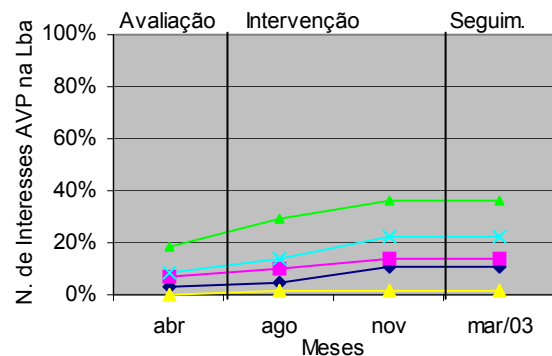
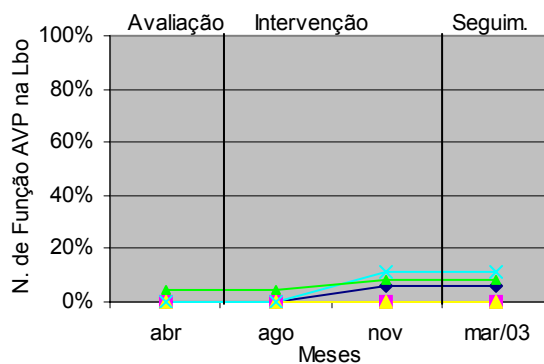
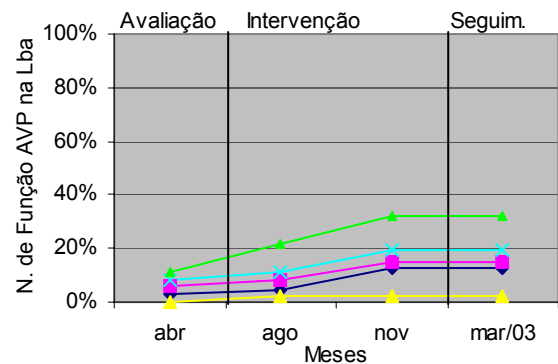
Figura 19<sup>A</sup> : Lbo/NiFigura 19<sup>B</sup> : Lba/NFFigura 19<sup>C</sup>: Lbo/NFFigura 19<sup>D</sup>: Lba/NF

Figura 19 – Evolução do nível de interesse e de função de Júlio em cada setor da área de AVP

### Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Prática (AVP 1)

#### Participante Júlio

	Aval. Inicial						Intervenção						Seguimento					
	Lbo			Lba			Lba			Lba			Lbo			Lba		
	abril/02			abril/02			agosto/02			novembro/02			março/03			março/03		
	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
<i>Setor - Cozinha</i>																		
arrumar cadeiras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2
Puxa sua cadeira	0	0	0	1	1	2	1	1	2	4	4	8	4	4	8	4	4	8
enxugar a louça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
guardar objeto no armário	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3
lavar a pia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Usa rodinho de pia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lava 1 louça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lavar louça + 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
varre o chão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lava o chão- esfrega	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa o rodo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
passa pano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
põe a mesa com gabarito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
"põe a mesa"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
"tira a mesa"	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
sacode a toalha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Pontuação Total</i>	0	0	0	2	2	4	3	3	6	7	8	15	4	4	8	7	8	15
<i>% de repertório</i>	0%	0%		3,1%	3,1%		4,7%	4,7%		10,9%	12,5%		6,3%	6,3%		10,9%	12,5%	
<i>N. de Independência (Lbo)</i>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		6,3%	6,3%		6,3%	6,3%		6,3%	6,3%	
<i>Ampliação de Repertório</i>	6,3%	6,3%		7,8%	9,4%		6,3%	7,8%		0%	0%							

	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
<i>Setor - Despensa</i>																		
carrega caixas	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3
carrega compras	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	2	4	0	0	0	2	2	4
carrinho de supermercado	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	2	4	0	0	0	2	2	4
põe compra carrinho	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4
guarda compras	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2	2	4	0	0	0	2	2	4
discrimina compras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa iguais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
organiza a dispensa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
organiza rodo e vassoura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lava o tanque	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa o engradado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
carrega lixo	0	0	0	1	1	2	1	2	3	3	3	6	0	0	0	3	3	6
recolhe lixo	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
carrega roupas	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
lava 1 peça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lava + 1 peça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
separa roupas de cor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
separa peças por tipo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
põe roupa no molho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tira roupa do varal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
esfrega a roupa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
torce roupa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
passa 1 peça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
passa + 1 peça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
separa sujo/limpo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Pontuação Total</i>	0	0	0	7	6	13	10	8	18	14	15	29	0	0	0	14	15	29
<i>% de repertório</i>	0%	0%		7%	6%		10%	8%		14%	15%		0%	0%		14%	15%	
<i>N. de Independência (Lbo)</i>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%	
<i>Ampliação de Repertório</i>	0%	0%		7%	9%		4%	7%		0%	0%							

### Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Prática (AVP2)

**Participante Júlio**

	Avaliação Inicial						Intervenção						Seguimento						
	Lbo			Lba			Lba			Lba			Lbo			Lba			
	abril/02			abril/02			agosto/02			novembro/02			março/03			março/03			
	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	
<b>Sector - Cozinha</b>																			
cortar legumes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
cortar pão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
despeja líquidos	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
faz gelatina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
faz suco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
faz torrada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
passa manteiga no pão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa medidas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa o fogão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa forno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
descasca frutas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
faz salada de frutas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
segue receitas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
<b>% de Repertório</b>	0%	0%		0%	0%		1,9%	1,9%		1,9%	1,9%		0%	0%		1,9%	1,9%		
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	0%		1,9%	1,9%		0%	0%		0%	0%								
<b>Sector Área Externa</b>																			
abre porta	0	0	0	1	1	2	1	1	2	4	4	8	4	4	8	4	4	8	
fecha portas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
usa chave	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
anda na calçada	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	1	3	0	0	0	2	1	3	
atravessa a rua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
vai as compras	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
pega objeto	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
paga	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
confere troco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	3	3	6	5	4	9	8	7	15	4	4	8	8	7	15	
<b>% de Repertório</b>	0%	0%		8,3%	8,3%		13,9%	11,1%		22,2%	19,4%		11,1%	11,1%		22,2%	19,4%		
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		11,1%	11,1%		11,1%	11,1%		11,1%	11,1%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	11,1%	11,1%		13,9%	11,1%		8,3%	8,3%		0%	0%								
<b>ENS / Habilidade Social</b>																			
atenção	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
segue 1 instrução	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	3	5	0	0	0	2	3	5	
segue de 2 a 5 instruções	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
responde perguntas	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
imita modelo	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
permanece na tarefa	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	1	3	0	0	0	2	1	3	
olha quando chamado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	0	0	2	1	3	
responde ao cumprimento	0	0	0	1	1	2	2	2	4	3	4	7	0	4	4	3	4	7	
cumprimento espontâneo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
sorriso	4	0	4	4	1	5	4	1	5	4	1	5	4	0	4	4	1	5	
faz companhia	4	0	4	4	1	5	4	1	5	4	1	5	4	0	4	4	1	5	
procura ajuda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
compreende proibido	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3	
coopera com amigos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2	
coopera com professor	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
espera sua vez	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	
discrimina meu/seu	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3	
vai a lugares públicos	0	0	0	1	0	1	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
Despede-se	0	0	0	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0	2	2	4	
Resposta às brincadeiras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
atende a porta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
atende campanha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
convida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
pede por favor/licença	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Pontuação Total</b>	12	4	16	18	11	29	28	21	47	35	31	64	12	8	20	35	31	64	
<b>% de Repertório</b>	12,5%	4,2%		18,8%	11,5%		29,2%	21,9%		36,5%	32,3%		12,5%	8,3%		36,5%	32,3%		
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	12,5%	4,2%		12,5%	4,2%		12,5%	4,2%		12,5%	8,3%		12,5%	8,3%		12,5%	8,3%		
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	4,2%		17,7%	20,8%		7,3%	10,4%		0%	0%								

## Avaliação Progressiva de Júlio em Habilidades Acadêmicas Funcionais - HAF 1 e HAF 2

As Planilhas de Avaliação Progressiva HAF1 e HAF2 (págs. 93 e 94) mostram a evolução dos interesses e de função sendo avaliados o uso dos conceitos em atividades de vida prática, vida diária, e em habilidades acadêmicas específicas. Os conceitos da área de percepção foram referenciados aqui, na área de matemática 1 e os conceitos do Setor de coordenação motora e de orientação na área de Estudo da Natureza e Sociedade.

### Repertório do Nível de Interesses e de Função em HAF

A Figura 20 mostra a evolução do nível de interesses e de função, de Júlio, nas atividades de HAF e os níveis de independência (Lbo) conquistados no total das tarefas da Planilha de Avaliação Progressiva HAF1 e 2. Pode-se visualizar, na Lbo, a ampliação do repertório de interesses de 1,4% após a intervenção e na Lba um percentual, na avaliação em abril, de 8,5%, atinge níveis de 10% em agosto e 12,3% em novembro em relação ao total de atividades propostas. Na Lbo, quanto ao nível de função a ampliação é discreta de 0,6%. A ampliação do desempenho é observada com maior percentual em Lba, mostrando que Júlio necessitou de menor auxílio em relação ao necessário no início deste estudo, sendo a ampliação do nível de função nas atividades de HAF que, em abril, era de 6,3% para 6,8% em agosto e 10,3% em novembro, em relação ao total de atividades propostas. Novamente observa-se que em agosto o nível de interesses é maior do que o nível de função e este aumenta gradativamente seu percentual (6,8%; 10,3%) acompanhando os interesse na área como ocorreu em AVD e AVP. Na Área de HAF os valores percentuais do N. Interesses e do N. Função, em Lbo e Lba, são menores que os escores que em AVD e AVP. Isto sugere uma dificuldade ainda presente nas habilidades abstrativas do participante mas é importante ressaltar que na Lba pode ser percebida a evolução, enquanto que, em Lbo, a evolução discreta de 0,6%, dificultaria a avaliação da evolução do aluno durante e após a Intervenção. Nas atividades propostas houve manutenção dos valores percentuais no seguimento.

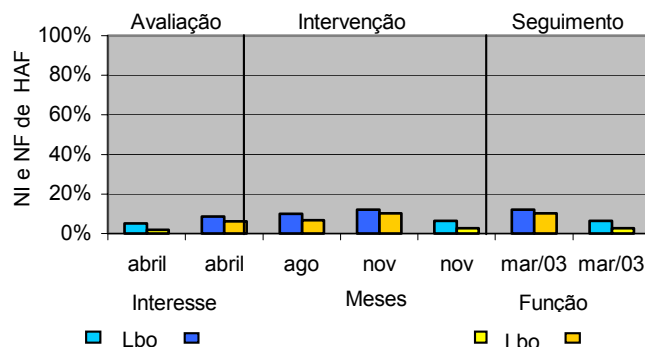


Figura 20- Níveis de interesses e de função de Júlio nas Habilidades Acadêmicas Funcionais

### **Repertório de Interesses e de Função de Júlio nos Setores de HAF**

A figura 21(A,B,C e D) mostra a evolução do repertório de interesses e de função, em Lbo e Lba, de Júlio em relação a cada setor da área de HAF: Percepção, CMF, Escrita, Matemática, Orientação, Leitura e Cultura Geral. Os comentários sobre as atividades referem-se as atividades descritas na Planilha de Avaliação Progressiva HAF 1 e 2 (pág. 93 e 94)

A Figura 21<sup>A</sup> (Lbo) mostra interesses no setor coordenação motora e orientação. A Figura 21<sup>C</sup> mostra desempenho apenas no setor coordenação motora. As Figuras mostram valor zero para os demais setores como Escrita, Leitura, Percepção, Matemática e Cultura Geral. Isto significaria que Júlio não apresentou evolução nesses setores observáveis em base operante. Na Lba estes últimos setores “aparecem” mostrando que houve resposta e evolução de Júlio no programa educacional. Na escrita houve ampliação do repertório de interesses, em relação ao total de possibilidades do setor em 7,4 e, quanto ao nível de função, houve ampliação de repertório, de 4,4% pela aceitação no uso do lápis, habilidade que não mostrava anteriormente. Na Percepção (Matemática1) houve ampliação do repertório de interesse em 2,4% e uma ampliação de NF em 3,6%. Isso mostra uma mudança, ainda que pequena, na qualidade dos auxílios ainda necessários a Júlio nessa área, sendo a atividade de dentro e fora e as noções relativas ao seu corpo responsáveis pelo aumento do desempenho. No setor Matemática, Júlio ampliou seu repertório de interesse e de função, fazendo uso do “pegar 1” nas tarefas em que isto foi requerido ou necessário, ampliando seu repertório no setor em 2,2%. No Setor Leitura/Português apresentou uma ampliação de repertório de interesses de 2,5% sem apresentar ampliação no repertório, quanto ao nível de função, nas habilidades de leitura (discriminação de figuras). Nessa área, Júlio mostrou, em novembro, interesse (valor 1) em lidar com as figuras do PCS, utilizadas no programa de comunicação na aplicação do PECS adaptado, interesse que não era evidenciado anteriormente. Quanto ao nível de função, obteve desempenho 0%, pois não apresentou desempenho na discriminação das figuras. As noções de Cultura Geral estão descritas neste estudo relacionando os interesses e conceitos básicos que Júlio possui na área. Júlio, somente no final deste estudo, começou a apresentar interesse e habilidade de locomover-se no ambiente escolar (espaço geográfico escolar). Não apresentou evolução nessa área.

Observa-se na Figura 21<sup>A</sup>, na Lbo, que não houve ampliação do repertório de Interesses na CM e Orientação e na Figura 21<sup>C</sup> não houve evolução do NF em CM, sendo o restante das habilidades, nessa área de valor zero em NI e NF. Na Lba, Figura 21<sup>B</sup>, na C.M., houve ampliação do repertório de interesses em relação a abril em 5%, mostrando que Júlio teve disponibilidade e interesse em usar essas habilidades a medida em que o contexto exigisse. Quanto ao nível de função houve ampliação do repertório de habilidades em 8,3%,

significando uma mudança na qualidade de desempenho, com conseqüente diminuição dos níveis de auxílio para realizar as tarefas, sendo evidenciados os conceitos/habilidades que possuía e/ou foram adquiridos durante o programa. No Setor Orientação não houve ampliação de repertório de Interesses e habilidades em Lbo (valor 0%) mas em Lba, a Figura 21<sup>B</sup> mostra em agosto, o nível de interesse de 15,9%, observados pela disposição em percorrer o espaço escolar e, quanto ao nível de função (Figura 21<sup>D</sup>) de 11,4% de habilidades. Em novembro o nível de interesse foi de 18,2%, ainda pela disposição crescente em percorrer o espaço escolar, agora, através do auxílio verbal do professor e, quanto ao nível de função apresentou 15,9% de desempenho. A ampliação de repertório de Interesses, na Lba, em relação a abril foi de 4,5%. Isso mostra maior disponibilidade, de Júlio em explorar o ambiente escolar e a ampliação de repertório de função de 6,8% significa que houve mudança na qualidade dos auxílios ainda necessários a Júlio nessa exploração.

O repertório de Interesses e função de Júlio em relação a cada setor de HAF mostra um nível percentual baixo (exceto em C.M) mas ainda assim, apresentou evolução nas atividades propostas, usou os conceitos da área ampliando seu repertório de Interesse e função observáveis em Lba.

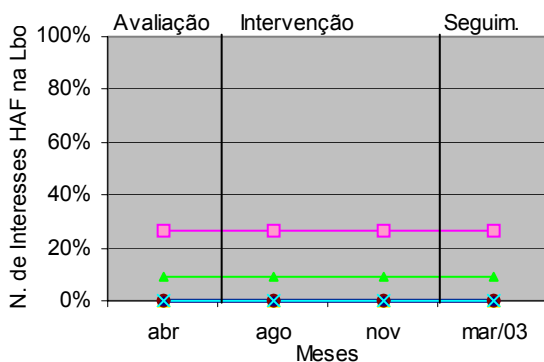


Figura 21<sup>A</sup> : Lbo/NI

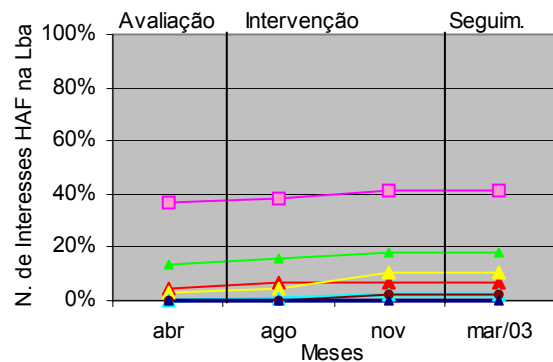


Figura 21<sup>B</sup> : Lba/NI

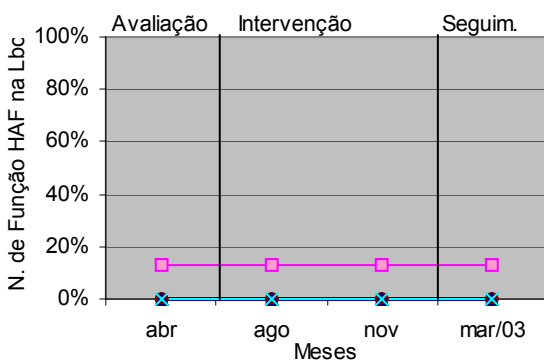
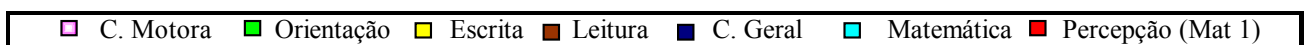


Figura 21<sup>C</sup>: NF/Lbo

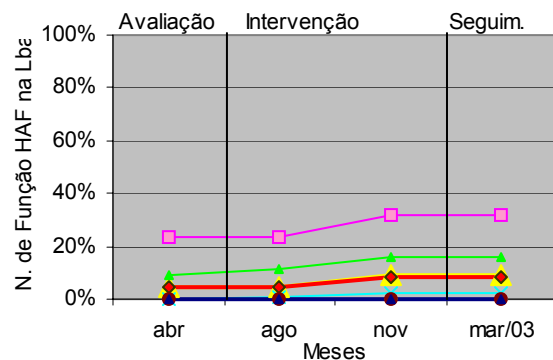


Figura 21<sup>D</sup>: Lba/NF

Figura 21- Evolução do nível de interesses e de função de Júlio em cada setor da área de HAF



### Planilha de Avaliação Progressiva em Habilidades Acadêmicas Funcionais (HAF1)

**Participante Júlio**

	Aval. Inicial						Intervenção						Seguimento					
	Lbo			Lba			Lba			Lba			Lbo			Lba		
	abril/02			abril/02			agosto/02			novembro/02			março/03			março/03		
	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
<i>Matemática 1/Percepção</i>	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
reconhece obj. uso diário	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3
agrupa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
separa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
combina obj / figura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
combina obj /nome	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa por função	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa cores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa tamanhos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa letras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa palavras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
agrupa números	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nomeia cores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nomeia formas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sabe partes do corpo	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3
mede quantidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
seqüência lógica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
seqüência de eventos	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	1	3	0	0	0	2	1	3
dentro/fora	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	2	4	0	0	0	2	2	4
em cima/em baixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
na frente/atrás	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
avesso/direito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	4	4	8	6	4	10	6	7	13	0	0	0	6	7	13
<b>% de Repertório</b>	0%	0%		4,8%	4,8%		7,1%	4,8%		7,1%	8,3%		0%	0%		7,1%	8,3%	
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%	
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	0%		2,4%	3,6%		0%	3,6%		0%	0%							

	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
<i>Sector ENS/CM</i>	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
pega objeto de interesse	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
pega outros objetos	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4
segura objeto de interesse	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8	4	4	8
segura outros objetos	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
mov. Empurrar	0	0	0	1	1	2	2	1	3	2	2	4	0	0	0	2	2	4
mov.puxar	0	0	0	2	1	3	2	1	3	2	1	3	0	0	0	2	1	3
mov.apertar	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4
mov.bater	4	0	4	4	1	5	4	1	5	4	3	7	4	0	4	4	3	7
mov.empilhar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa as duas mãos	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	2	2	4
enfia contas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
uso da agulha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
corta com tesoura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
corta com guilhotina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
usa ferramenta jardinagem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pontuação Total</b>	16	8	24	22	14	36	23	14	37	25	19	44	16	8	24	25	19	44
<b>% de Repertório</b>	26,7%	13,3%		36,7%	23,3%		38,3%	23,3%		41,7%	31,7%		26,7%	13,3%		41,7%	31,7%	
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	26,7%	13,3%		26,7%	13,3%		26,7%	13,3%		26,7%	13,3%		26,7%	13,3%		26,7%	13,3%	
<b>Ampliação de Repertório</b>	0%	0%		5%	8,3%		3,3%	8,3%		0%	0%							

	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
<i>Sector Português/Escreita</i>	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC	NI	NF	SC
pega o lápis	0	0	0	1	1	2	1	1	2	3	3	6	0	0	0	3	3	6
segura o lápis	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	2	5	0	0	0	3	2	5
Pinta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
pinta com limite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
desenha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
faz cópias/desenho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
faz cópias/escrita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
escreve seu nome/2 pontos	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2
sobre amarelo ( nome)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sobre amarelo (palavras)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sobre amarelo texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Copia uma letra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Copia 2 a 5 letras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Copia nome	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ditado 1 letra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ditado + de 1 letra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ditado nome	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pontuação Total</b>	0	0	0	2	3	5	3	3	6	7	6	13	0	0	0	7	6	13
<b>% de Repertório</b>	0%	0%		2,9%	4,4%		4,4%	4,4%		10,3%	8,8%		0%	0%		10,3%	8,8%	
<b>N. de Independência (Lbo)</b>	0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%		0%	0%	
<b>Ampl. de Repertório</b>	0%	0%		7,4%	4,4%		5,9%	4,4%		0%	0%							



## **Resultados da Somatória de Interesses e Habilidades da Planilha de Avaliação Progressiva – Júlio**

A somatória do nível de interesse e habilidade (NI + NF) de Júlio, em cada tarefa de cada área, fornece indícios do que o aluno gosta de fazer (interesse suficiente-4) e faz com independência (função independente-4). A somatória de 8 pontos, ou ainda 7 pontos (evolução visualizada pelas cores) na avaliação de Júlio, pode indicar atividades que podem ser ampliadas em suas complexidades para o aprendizado de conceitos e/ou sugerir atividades para uma maior participação na vida familiar, comunitária e profissional.

Observa-se na Planilha de Avaliação Progressiva AVD (pág. 83 e 84) que Júlio concentra a pontuação de 8 pontos em AVD nas tarefas alimentar-se, asseio, vestuário, uso do aparelho motor e inicia seus interesses para outros objetos, no seguimento de instruções e na locomoção. Este perfil atual poderia sugerir ao professor desenvolver as atividades de AVD para ampliar os cuidados a si próprio associando-as essas atividades a contextos que necessitam o AVD. Citando um exemplo: sair para as compras para aumentar sua participação e percepção da sua capacidade, ampliar as atividades práticas na escola associadas a locomoção. Isto levaria Júlio a ter contato com todas as pessoas da escola criando oportunidades para ampliar suas habilidades.

### **Habilidades conquistadas em casa por Júlio**

A Tabela 23 mostra a pontuação dada pelo CASB e pela mãe de Júlio no início deste estudo em abril, em agosto e em novembro. As notas refletem o nível de auxílio dado a Júlio nas tarefas chamadas de habilidade básicas, como alimentação, vestuário, calçar, asseio (mãos e rosto, banho, escovar os dentes), controle de esfíncteres (diurno e noturno), comunicação (verbal e não verbal), seguimento de instruções, participação na vida familiar, noções de perigo e comportamento. A mãe foi instruída com o mesmo critério usado para avaliação do desempenho do aluno tabela 12 e quanto à comunicação a tabela 11.

Em abril, na tabela 23 observa-se que Júlio era independente na escola quanto à alimentação (4).e a mãe referia que Júlio alimentava-se sozinho com a sua supervisão, tendo desempenho inicial 3. No vestuário e higiene de mãos a avaliação na escola e a da mãe foram coincidentes com o valor 1. No calçar, higiene de rosto, dentes, banho e comunicação verbal, a pontuação, dada pela escola e pela mãe, foi 0, indicando que a tarefa era feita para o aluno. No seguimento de instruções, Júlio foi avaliado necessitando de auxílio físico (1) para seguir uma instrução, enquanto que, na avaliação da mãe, essa habilidade recebeu o desempenho de valor 3. No controle de esfíncteres, Júlio recebeu a pontuação 1 na escola, pois aceitava o auxílio físico para ir ao vaso sanitário e 0 da mãe. Na comunicação não verbal de Júlio, em

abril, a mãe nos relatou que pessoas mais distantes de sua família entendiam a comunicação não-verbal de Júlio (3) e na escola, recebeu a pontuação 1, um padrão de comunicação que só quem está muito próximo compreende (o professor, através da atitude de comportamento de Júlio). No item “participação”, a tabela mostra que Júlio recebeu a pontuação 1, pois permitia o auxílio físico para participar das atividades da escola. Em casa, sua mãe relata “nenhuma participação” em abril. Quanto à noção de perigo, a pontuação na escola, de abril a novembro, manteve-se no nível 2, isto é, auxílio verbal. Júlio discriminava alguns perigos, como observado no banho, quando se retirou do chuveiro, rapidamente, porque a água estava muito quente e, na calçada, permaneceu caminhando nela sem tentar ir para a rua. Sobre o comportamento no CASB, Júlio necessitava ser estimulado com auxílio físico parcial (1,5) para sair da sua postura (ficar sentado no chão) para andar. Seu comportamento de “rodar o bichinho” era extremamente freqüente, sendo às vezes motivo de angústia para a mãe quando não o encontrava em sua bolsa, recebendo da mãe o valor 2.. O escore total apresentado por Júlio, em abril, na escola foi de 13,5 pontos enquanto que o dado pela mãe foi de 15. Num total de 60 pontos possíveis, apresentou a razão 22,5% e 25% respectivamente.

Em agosto, na escola a avaliação apresentou evolução quanto ao auxílio para o controle de esfínteres passando para ajuda parcial (1,5) e no seguimento de instruções (2). Na avaliação da mãe, no calçar, higiene de rosto, dentes, banho e na participação foi dado o valor 1. Na avaliação da comunicação não verbal houve diminuição da pontuação para o valor 2 e, na noção de perigo recebeu pelo desempenho o valor 3. O escore total apresentado por Júlio, em agosto, na escola foi de 15 pontos enquanto que o dado pela mãe foi de 20. Num total de 60 pontos possíveis, apresentou a razão 25% e 33,3% respectivamente.

Em novembro, na alimentação os valores CASB e mãe foram coincidentes e, no vestuário, a pontuação na escola foi de 1,5, pois Júlio consegue tirar e colocar suas calças, sendo a pontuação de valor 1 referida pela mãe durante todo o seguimento.

O calçar, que a mãe refere realizar com auxílio físico (1) para Júlio, em novembro, não foi observada na escola (0).

Quanto ao controle de esfínteres na escola, Júlio apresentou evolução importante, respondendo ao pedido para usar o vaso com ordem verbal (2). A mãe concordou, na última semana de novembro, em deixá-lo sem fralda e levá-lo ao banheiro. A mãe relatou que Júlio evacuou no vaso, 1 única vez, sendo esse fato relatado espontaneamente pela mãe quando se empenhou em levá-lo ao vaso sanitário, mostrando a possibilidade de generalização do aprendizado do controle de esfínteres (controle que não foi realizado em casa).

Quanto à higiene do rosto, Júlio mantém-se dependente (0), na escola e em casa.

Quanto à higiene de mãos, houve evolução, recebendo ajuda física parcial (1,5), na escola a partir de novembro, e, em casa, manteve a pontuação (1).

O banho foi realizado poucas vezes na escola, mas a mãe refere menor esforço físico para sua realização. A pontuação em novembro foi a mesma, na escola e em casa.

Na comunicação não verbal, em abril, a mãe nos relatou que pessoas mais distantes de sua família entendiam a comunicação de Júlio (3). Esta pontuação, dada pela mãe, diminui em agosto (2) e retoma em novembro para 2,5 indicando que em sua família todos compreendem o que Júlio quer dizer. Na escola, em abril, recebeu a pontuação 1, um padrão de comunicação que só quem está muito próximo o compreende (o professor, através da atitude de comportamento de Júlio) e, em novembro, adquire um padrão comunicativo, além da atitude corporal, mostrando seus desejos em atitudes mais específicas como; bater o copo na pia, mostrando que quer água e utilizando a comunicação alternativa através da troca de figura. (fase II do PECS-Adaptado Walter, 2000). O aluno entrega a figura do item desejado para outra pessoa, além do professor). Assim, outra pessoa, além do professor, pode compreendê-lo recebendo pelo desempenho o valor 1,5. A diminuição observada na pontuação, dada pela mãe, pode sugerir uma dificuldade inicial em avaliar o potencial comunicativo de Júlio e, no decorrer da intervenção, através da escola de família ter absorvido uma outra leitura sobre a função comunicativa, resultando, no final, a aproximação dos valores na tabela, indicando um desempenho semelhante, na escola e em casa.

No seguimento de instruções, a tabela mostra que, nessa habilidade, houve evolução na escola chegando ao seguimento de duas instruções com supervisão a distância (puxar a cadeira e sentar-se) e é referida pela mãe, no relato abaixo, a mesma tarefa desenvolvida na escola, atingindo a mesma pontuação em casa e na escola, em novembro.

No item “participação”, a tabela, mostra que Júlio aumentou seu escore, na escola, em 1 ponto, significando que Júlio participa do contexto escolar, necessitando de solicitações verbais para isso. Em casa, sua mãe refere que Júlio não necessita mais de solicitações verbais repetidas para fazer algo, (como ir ao banho, escovar seus dentes etc...) e que Júlio começa a ficar próximo das pessoas, sem que isso lhe seja repetidamente solicitado.

Quanto à noção de perigo, a pontuação na escola, de abril a novembro, manteve-se no nível 2, isto é, auxílio verbal. Júlio discriminava alguns perigos. No banho, retirou-se do chuveiro, porque a água estava muito quente e, na calçada, permaneceu caminhando nela sem tentar ir para a rua. A mãe, em novembro, deu a pontuação 2,5 e relatou que seu filho, tem alguns cuidados (em relação ao perigo) e está ficando mais evidente, inclusive pela sua maior participação.

O comportamento de Júlio, no CASB, mudou sensivelmente, sendo que, em novembro, a conversa informal como a de um amigo, (valor 2,5) era suficiente para mudar padrões de comportamento. Houve uma redução do apego ao objeto “bichinho”, usando outros objetos em sua vida (garrafa, lixo, itens de compras, mochila) não exigindo como antes, tanto auxílio físico, como disse sua mãe: “*tanto esforço físico*” obtendo semelhante pontuação em casa. O escore total apresentado por Júlio, em agosto, na escola foi de 21 pontos, enquanto que o dado pela mãe foi de 25,5. Num total de 60 pontos possíveis, apresentou uma porcentagem de 35,0% e 42,5%, respectivamente.

Tabela 23 – Pontuação dada a Júlio pelo CASB e pela mãe em abril, agosto e novembro de 2002

Meses	Abril		Agosto		Novembro	
	CASB	Mãe	CASB	Mãe	CASB	Mãe
Alimentação	4	3	4	3	4	4
Vestuário	1	1	1	1	1,5	1
Calçar	0	0	0	1	0	0
Esfincter Diurno	1	0	1,5	0	2	2
Esfincter Noturno	0	0	0	0	0	0
Asseio Mãos	1	1	1	1	1,5	1
Asseio Rosto	0	0	0	1	0	1
Asseio Dentes	0	0	0	1	0	1
Banho	0	0	0	1	1	2
Comunicação Verbal	0	0	0	0	0	0
Comunicação Não Verbal	1	3	1	2	1,5	2,5
Seguimento de Instrução	1	3	2	3	3	3
Participação	1	0	1	1	2	3
Noção do Perigo	2	2	2	3	2	2,5
Comportamento	1,5	2	1,5	2	2,5	2,5
Pontuação	13,5	15	15	20	21	25,5
Porcentagem	22,5%	25%	25%	33,3%	35%	42,5%

### Generalização para a casa do aluno

A Tabela 23 compara o percentual de aquisição de habilidades, na escola e em casa. O máximo de pontos, na aquisição de habilidades básicas é de 4 pontos por habilidade, o que significa independência em todas as habilidades descritas, somando um total de 60 pontos. Assim, o percentual, em relação ao total de 60 pontos, foi calculado e descrito na tabela acima indicando: no início do estudo: 22,5% de habilidades avaliados na escola e 25 % observados pela mãe, sendo a diferença 2,5%. Na avaliação em agosto, o percentual foi de 25% avaliados na escola e 33% observados pela mãe \_ sendo a diferença de 8%. Na avaliação em novembro, o percentual foi de 35% na escola e 42,5% observados pela mãe \_ sendo a diferença 7,5%.

Temos portanto uma variação do percentual inicial pequena, o que sugere que a mãe e a escola avaliaram as habilidades de Júlio com um padrão semelhante quanto ao desempenho.

As reavaliações de agosto apresentaram um diferencial de 8% e de novembro 7%. Os valores percentuais dados pelo CASB são menores do que os dados pela mãe mas mantêm um diferencial semelhante o que nos permite sugerir que a evolução de Júlio foi observada em casa havendo generalização das atividades básicas.

## **Comentários da Mãe**

Em seguida descrevo os comentários coletados na escola de família sobre as habilidades e dificuldades de Júlio relatadas pela mãe.

### **Abril**

*Júlio aprendeu até agora a comer. Não acredito que consiga ir ao banheiro. Usa fraldas, baba muito, faz caretas, entorta a boca e o rosto. Mexe em tudo o que vê. Aperta as pessoas, belisca e puxa a cabeça das pessoas para cheirar o cabelo. Minha grande preocupação são as crises convulsivas.*

*Gosta de música. É capaz de seguir uma instrução e sabe comer sozinho.*

*Gostaria que Júlio gostasse da escola, que aprendesse a gostar de caminhar, exteriorizasse o que quer e o que não quer, participasse mais em casa com a gente e fora nos locais em que estiver e com outras pessoas.*

### **Novembro**

*Nas atividades, realizadas em casa, Júlio passou a colaborar muito mais (sem a menor dúvida), requerendo da família muito menos esforço físico. Está mais atento como se estivesse compreendendo melhor o que passa a seu redor. Júlio tem atendido com maior precisão as chamadas, tipo: Júlio vem escovar os dentes, Júlio vamos sair. enfim responde a chamadas, quando solicitada a sua presença. Por duas vezes, estando a família reunida na mesa, ele aproximou-se afastou a cadeira, sentou-se e ficou, por um tempo razoável, olhando para todos, como se estivesse participando do assunto. Tem sido mais incisivo no que quer, isto é, solicita com mais intensidade um querer seu. Enfim, anda bastante “temperamental”.*

## **Como Eu Funciono Agora**

### **Participante Júlio**

No final do estudo e no seguimento, Júlio apresenta-se andando com tranquilidade, não sentando mais no chão no momento da chegada na escola, dirigindo-se para a sua sala, de forma independente, com ou sem o bichinho em suas mãos, e quando solicitado por qualquer pessoa que esteja na porta de entrada. Localiza-se na escola, sabendo orientar-se, no espaço escolar, sabe onde é a sua sala, a cozinha, o banheiro e a parte externa da escola, respondendo às instruções simples dadas pelo professor e outros professores da escola. Senta-se na cadeira na sua sala e alterna suas atividades, sentando-se por alguns momentos num colchonete, colocado na sala de aula, para ficar um pouco só, ou rodar o seu bichinho se desejar. Não usa fraldas e atende as instruções de ir ao banheiro sem relutar e tem mantido o uso do sanitário sendo que necessita ser lembrado nos horários prováveis, que agora são claros (15h e 30’).

Põe e tira seu calção, sendo auxiliado apenas no início da tarefa e colabora ao lavar as suas mãos. Atende quando chamado pelo nome, às vezes aparenta “preguiça”, mas surpreende com a rapidez em que executa as atividades que exigem locomoção, escolhidas segundo os seus interesses de Júlio. Seu repertório hoje não é mais tão limitado, pois participa de todas as tarefas em que é responsável, atingindo os objetivos de participação e convivência na escola. Precisa de apoio e de incentivo, que agora se concentram no auxílio verbal, dicas verbais e supervisão. Sua comunicação é mais clara: O “não” consta de um virar de rosto e antecipa sua mão, como afastando as pessoas e o “sim” levanta-se da cadeira ou dirige-se para a ação solicitada. Em casa, sua mãe conta que Júlio se mantém bem e atende as instruções da família, além de ter ido a um jantar, em um restaurante, com sua família e amigos, não limitando suas saídas somente à casa de parentes, como anteriormente.

A Tabela 24 mostra as metas do Programa de Intervenção com as cores referentes ao nível de apoio na Avaliação Inicial (abril) e o nível de apoio necessário na Avaliação final e no Seguimento.

Tabela 24- Evolução das Metas propostas com as cores representativas do nível de apoio

<b>Metas para Júlio</b>	
<b>Avaliação Abril</b>	<b>Avaliação Novembro e Seguimento</b>
<b>Chegada na escola</b>	<b>Chegada na escola</b>
1.Responder ao cumprimento 2.Locomover-se até a sala de Aula 3.Guardar a mochila no armário	1.Responder ao cumprimento 2.Locomover-se até a sala de Aula 3.Guardar a mochila no armário
<b>Fazer uso do banheiro</b>	<b>Fazer uso do banheiro</b>
1.Tirar seu calção 2.Programa de Controle Esfínteres 3.Por seu calção	1.Tirar seu calção 2.Programa de Controle Esfínteres 3.Por seu calção
<b>Lavar as mãos</b>	<b>Lavar as mãos</b>
1. Por a mão na água 2.Enxaguar as mãos	1.Por a mão na água 2.Enxaguar as mãos
<b>Ir ao mercado</b>	<b>Ir ao mercado</b>
1.Locomover-se na escola 2.Pegar objeto / colocar no carrinho 3.Atividade de guardar 1 compra no armário	1.Locomover-se na escola 2.Pegar objeto / colocar Carrinho 3.Atividade de guardar 1 compra no armário
<b>Participação na comunidade escolar no momento do lanche</b>	<b>Participação na comunidade escolar no momento do lanche</b>
1.Colaborar / garrafa de água 2.Sentar-se à mesa (2 instruções)	1.Colaborar / garrafa de água 2.Sentar-se à mesa (2 instruções)
<b>Comunidade Escolar e cuidar/pertences</b>	<b>Comunidade Escolar e cuidar/pertences</b>
1.Atividade de levar o lixo 2.Carregar sua mochila na saída	1.Atividade de levar o lixo 2.Carregar sua mochila na saída
<b>Escrita do nome</b>	<b>Escrita do nome</b>
Segurar o Lápis / Unir dois pontos	Segurar o Lápis / Unir dois pontos



## **Participante Roberta**

### **► A atividade de cumprimentar espontaneamente**

A Figura 22 mostra o desempenho de Roberta em cumprimentar espontaneamente ao chegar à escola. Esta atividade foi realizada na sala de TV ou na cozinha 4 vezes por semana, sendo a resposta “Bom dia” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, Roberta chegou à escola, repetindo assuntos ecolalicamente. A professora aguardou em silêncio o cumprimento espontâneo de dizer "Bom dia". Roberta entrou na cozinha e não falou “Bom dia”. Recebeu pelo desempenho o valor 0, nas três primeiras sessões de linha de base. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para cumprimentá-la espontaneamente. A professora disse à Roberta: “Fale bom dia para todos”. Roberta falou: “Bom dia”, repetindo o final da fala da professora, recebendo pelo desempenho o valor 2. Assim, foi considerada a sua ecolalia como potencial para o ensino do cumprimentar espontaneamente. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5, quando Roberta entrou na sala, a professora disse a todos "Vamos dizer Bom dia", Roberta disse “Bom dia”, sendo este comportamento já natural, consistente pela ecolalia de Roberta em responder ao cumprimento. Foi pontuado o seu desempenho necessitando de auxílio verbal para realizar a tarefa, recebendo pontuação 2. Roberta necessitava que lhe repetissem essa solicitação e isso acontecia, quando estava muito envolvida em seus assuntos próprios e a professora insistia no pedido. Na sessão 6, quando Roberta chegou, a professora não se dirigiu a ela mas a outro aluno e disse "Bom dia". Roberta disse “Bom dia” e a professora voltou-se para a aluna, respondendo "a iniciativa" do cumprimento de Roberta (em relação ao professor), recebendo pelo desempenho o valor 2,5. A estratégia de não dar "atenção" ao chegar de Roberta foi mantida. Às vezes, a professora ficava de costas (prestando atenção a aluna) e dizia: “Bom dia” para outro professor ou aluno e, quando Roberta dizia “Bom dia”, a professora se voltava imediatamente para ela, estendendo sua mão. Esse procedimento foi repetido da sessão 6 até a sessão 9. A partir da sessão 10, a estratégia foi aguardar a iniciativa de Roberta em cumprimentar, aumentando o tempo para iniciar o modelo dizendo “Bom dia” e supervisionando sua iniciativa para o “Bom dia” espontâneo. Foi observado que o tempo de resposta era muito longo. Roberta, às vezes dizia, "Ela chegou" "Fala Bom dia pra ela" e a professora apenas dizia "Legal, Roberta. Você disse Bom dia pra gente". Roberta apresentou "um cumprimentar" à sua maneira, sendo naturalmente reforçada, após o cumprimento, com a professora dizendo que, quando as pessoas chegam devem dizer Bom dia como ela vinha fazendo, recebendo o valor 3 pelo desempenho. Na sessão 20, Roberta entrou na cozinha e

disse: “Bom dia” para as pessoas que estavam presentes, recebendo pontuação 4. Nas sessões seguintes, manteve o mesmo desempenho ao entrar e falar “Bom dia”, para as pessoas presentes, recebendo 4 de pontuação. Na sessão 24 Roberta entrou na escola e disse: “Bom dia” na Diretoria, antes de se dirigir à sala de TV ou cozinha. Roberta tem mantido o cumprimentar espontâneo ao entrar, na escola, na sala de TV ou cozinha, recebendo a pontuação 4 pelo seu desempenho, mesmo quando usa expressões próprias como: “Fala Bom dia prá ela” e em seguida diz: “Bom dia”. Manteve a pontuação 4 até a 43<sup>a</sup>. sessão.

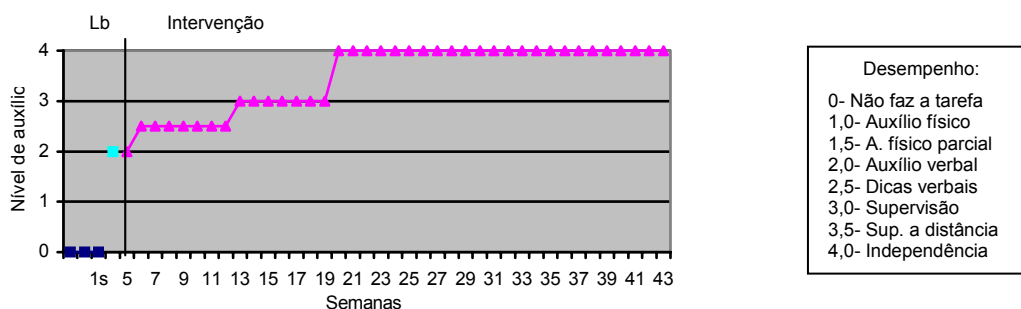


Figura –22 Desempenho de Roberta em dizer: Bom dia espontaneamente em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade Responder à pergunta: O que você vai fazer, Roberta?

A Figura 23 mostra o desempenho de Roberta em responder à pergunta “O que você vai fazer?”, na atividade de fazer café. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “Café”, anotada 1 vez por semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora explicou à Roberta que, como ela, todos na escola gostavam muito de tomar café e que, a partir daquele dia, ela aprenderia a fazer café. A professora perguntou à Roberta o que ela iria fazer. Roberta respondeu com perguntas a si própria, como: “O que ela vai fazer”. Perguntada novamente: O que você vai fazer agora? Roberta respondeu “Você sabe, moçoila... Claro que sabe... Você sabe então fala...” Assim, Roberta ao responder a pergunta da professora, repetia a pergunta feita ou frases que normalmente ouvia para incentivá-la. Recebeu pelo desempenho, nas três sessões de linha de base, o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para dar a resposta “café”. A professora fez a pergunta: “Roberta o que nós vamos fazer”? e deu a resposta “Nós vamos fazer café”. Roberta imitou parte da fala da professora: “Nós vamos fazer café” recebendo pelo desempenho a pontuação 2, na sessão 4 de linha de base. Na sessão 5, também foi usado o recurso da ecolalia que Roberta já possuía e era consistente. Na sessão 6 a professora fez a pergunta Roberta, o que nós vamos fazer? Antes de Roberta iniciar a resposta, a professora disse “Café”, ao que Roberta respondeu prontamente Café. A pergunta era feita de forma natural, na cozinha, no momento em que todos aguardavam ansiosamente o café que, por ser

uma bebida, de muito interesse para Roberta (e para todos), era comum às pessoas entrarem na cozinha e dizerem: "Já vai sair o café? Roberta, nós queremos café". Da sessão 5 a sessão 12, Roberta necessitou desse auxílio verbal (ecolalia), da professora ou outras pessoas dizer a palavra café e para responder prontamente a pergunta. Mantendo essa estratégia, isto é, pessoas entrando na cozinha e perguntando do café, iniciou-se a de aguardar a resposta de Roberta, apenas com a professora se mobilizando na cozinha iniciando e alguns preparativos para o café, como abrir o armário da cozinha e dizendo: "O que nós vamos fazer? Roberta"... Sem argüir Roberta diretamente. Na sessão 13 Roberta respondeu: café, quando a professora lhe perguntou, necessitando das dicas visuais (manipular objetos que iniciavam a atividade de fazer o café) e de dicas verbais, mas sem precisar ouvir falar a palavra "café", recebendo a pontuação 2,5. Na sessão 14, mantendo a mesma estratégia, Roberta respondeu à pergunta com auxílio verbal da professora, que lhe deu o modelo de resposta, recebendo a pontuação 2. Na sessão 15 Roberta recebeu a pontuação 2,5. Na sessão 16, a professora, abrindo o armário, fez a pergunta à Roberta e a resposta foi imediata: "Fazer café", recebendo o valor 4 pelo desempenho. Roberta ainda recebeu duas pontuações com valor 2,5, pelas dicas verbais necessárias e o aguardo da resposta (sessões 17 e 18). A partir da sessão 19, Roberta, que vinha fazendo, todos os dias, o café pela manhã, respondeu à pergunta da professora prontamente, recebendo a pontuação 4 pelo desempenho até a sessão 43. Na última semana, foi feito o café na cafeteira, (4 sessões), devido à grande dificuldade apresentada por Roberta na etapa de acender o fogo. A pesquisadora propôs a atividade à Roberta, dizendo que, naquele dia faria o café de uma forma diferente e que seria também fácil. Mostrou a cafeteira e explicou que fariam o café na cafeteira. Perguntou à Roberta o que iria ela iria fazer e a resposta foi: "ER! Marghi café". Recebeu o valor 4 pelo desempenho de responder à pergunta: "O que você vai fazer" nas quatro sessões (44, 45, 46 e 47), com o uso da cafeteira.

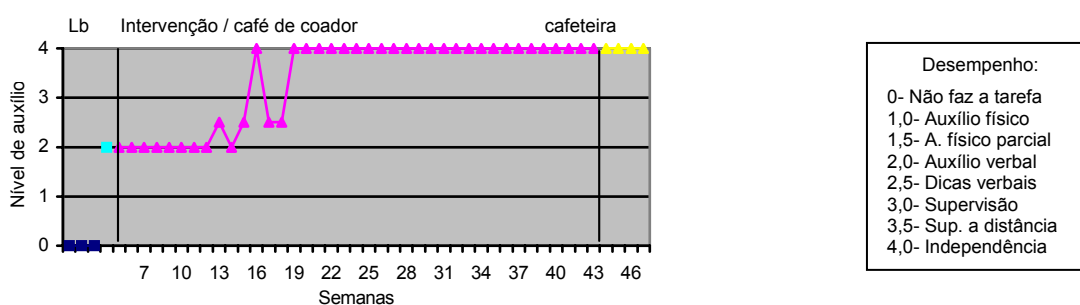


Figura 23- Desempenho de Roberta em responder a pergunta: "O que você vai fazer?" em relação aos níveis de auxílio

### ➤ Atividade de pegar a caneca/ encher de água e pôr no fogão

A Figura 24 mostra o desempenho de Roberta em seguir três instruções, na atividade de fazer o café na etapa de pegar a caneca, encher de água e pôr no fogão. A atividade foi

realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “seguir três instruções” anotada 1 vez por semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora disse, de forma natural: “Bem... então vamos fazer café...” pediu à Roberta que pegasse a caneca no armário, a enchesse de água e a colocasse no fogão. Roberta repetindo verbalmente a solicitação do professor, dirigiu-se até o armário, voltou para a pia, voltou ao armário novamente, abriu a porta, voltou para a pia e apoiou-se nela. Ali permaneceu um tempo até que a professora repetisse novamente às 3 instruções. Roberta não conseguiu responder às três solicitações da professora, recebendo pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para seguir as três instruções. A professora repetiu a solicitação e Roberta necessitou ser auxiliada verbalmente, para pegar a caneca que estava no armário, dirigindo-se à pia, a professora deu o modelo para o encher a caneca e orientou Roberta para colocá-la no fogão. Assim, Roberta completou as três solicitações, sendo dadas as instruções uma de cada vez. Roberta vinha mantendo esse desempenho em atividades semelhantes, sendo uma dificuldade responder as solicitações mais rapidamente, principalmente quando iniciava sua fala repetitiva. Recebeu pelo desempenho a pontuação 2, isto é, necessitou de auxílio verbal, para ater-se à tarefa. Manteve esse desempenho na sessão 5, recebendo o valor 2 pelo desempenho. Na sessão 6, estando a caneca sempre no mesmo lugar no armário, a professora fez as mesmas solicitações repetidamente, dizendo também que todos esperavam o café, e atendo-se a uma outra atividade, dava atenção a quem entrava na cozinha, dizendo: “Vamos!!! Precisamos tomar café”. As interferências naturais tiravam Roberta da inércia ou das “falas repetidas” mas as instruções ainda eram dadas separadamente. Roberta necessitou de auxílio verbal até à sessão 12 recebendo a pontuação 2. Na sessão 13, como Roberta mantinha o desempenho 2, foram mantidas as interferências naturais, mas a professora não lhe dizia o que tinha que fazer diretamente e lhe perguntava: “Para fazer o café, precisamos pegar a ...” Roberta demorava a responder, mas dirigia-se ao armário e ficava repetindo: “Ela sabe, né fia.... A dinâmica do ambiente lhe oferecia elementos para efetivar a resposta para as três solicitações, pois todos os que entravam queriam tomar café e o cenário era real. Muitas vezes, a professora afirmava:” Roberta preste atenção! Você pode fazer o que eu estou lhe pedindo. Você gosta de tomar café, então pegue a caneca, ponha a água e ponha no fogão”, não sendo dadas as instruções separadamente. Após a solicitação da professora, aguardava-se a atitude de Roberta e o seu tempo. Essa estratégia foi mantida, através de dicas verbais ou visuais com a professora realizando outras atividades na cozinha e lembrando a Roberta o que precisava fazer para tomar o café. A aluna necessitou dessas dicas verbais até a sessão 27 tendo o desempenho de valor 2,5. É importante salientar

que a professora mantinha-se, às vezes, em silêncio, aguardando a iniciativa de Roberta, mas as dicas ainda se fizeram necessárias. A partir da sessão 28, Roberta respondeu à solicitação da professora, que permaneceu no ambiente, mas não lhe deu mais dicas verbais para execução da atividade. A professora não se retirou do ambiente e Roberta realizou a tarefa, com supervisão à distância, até a sessão 40, recebendo a pontuação 3,5. Na sessão 41, a professora retirou-se da sala e, ao retornar, Roberta tinha cumprido as três instruções de forma independente, o que manteve até a sessão 43. Na sessão 44, iniciou-se o procedimento de fazer o café com a cafeteira. Foi explicado à Roberta o que era uma cafeteira, que era preciso encher a caneca, despejar no local indicado e pôr a caneca no local próprio. Roberta realizou a atividade, na sessão 44, com auxílio verbal (2). Na sessão 45, feitas as três solicitações Roberta desempenhou a atividade com desempenho 2,5 através de dicas verbais. Na sessão 46 e 47, Roberta executou a tarefa com supervisão a distância do professor, recebendo pelo desempenho o valor 4.

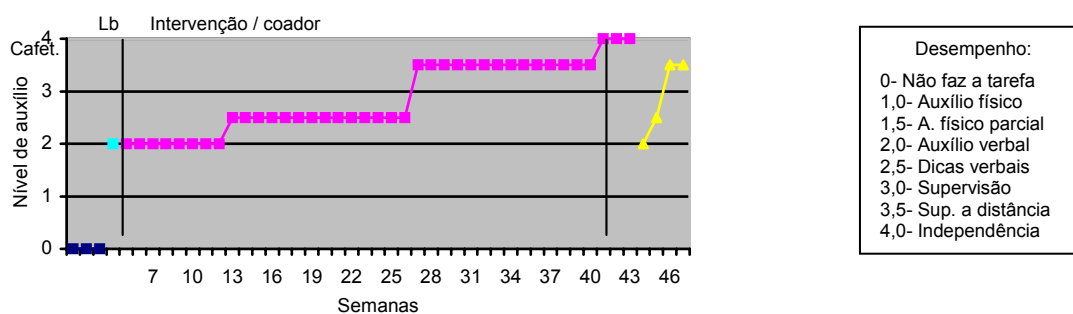


Figura 24- Desempenho de Roberta para o seguimento de três instruções em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de acender o fogo

A Figura 25 mostra o desempenho de Roberta em acender o fogo. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “acender o fogo” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que acendesse o fogo para fazer o café. Para isso, Roberta precisava riscar o fósforo e virar o botão. Roberta afastou-se da atividade dizendo: “Não fia, não vai se queimar não”. Roberta não conseguiu riscar o fósforo, recebendo o valor 0 pelo desempenho. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora, para acender o fogo. Roberta aceitou o auxílio físico, em todo o movimento, recebendo o valor 1 pelo desempenho, sendo incentivada por isso. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5, Roberta aceitou o auxílio físico para realizar a tarefa e manteve-se com a pontuação de desempenho 1 em todas as sessões, apesar de ser tentado alguns tipos de acendedores. Roberta não conseguiu, executar em tempo hábil, virar o botão e acionar o aparelho, havendo

muito escape de gás. Roberta conseguia cumprir o objetivo de virar o botão do fogão e a professora acionar o aparelho ou o fósforo, mas não conseguiu efetuar os dois movimentos necessários. Assim, recebeu a pontuação 1 pelo seu desempenho, necessitando sempre de auxílio físico para realizar a tarefa. Devido a grande dificuldade apresentada, nessa etapa da atividade de fazer o café, surgiu a idéia do uso da cafeteira. Foram feitas 4 sessões com a cafeteira (44, 45, 46 e 47). Com o uso da cafeteira, a professora pediu à Roberta que ligasse o botão da cafeteira. Roberta ligou o botão, recebendo 3 pelo desempenho, na sessão 44 e, nas sessões 45, 46 e 47, recebeu 4 pelo desempenho, pois, após fazer o pedido, a professora retirou-se do ambiente. Ainda no uso da cafeteira, a professora pediu à Roberta que ligasse o fio na tomada. Roberta ligou a cafeteira sem nenhum receio, recebendo pelo desempenho o valor 3 na sessão 44 e, nas próximas sessões 45,46 e 47, recebeu 3,5 pelo desempenho, pois a professora permaneceu na cozinha, observando a forma como Roberta colocava a tomada no interruptor. Assim, a etapa de acender o fogo ficou facilitada, pelo uso da cafeteira por solucionar o receio e a dificuldade motora, que Roberta apresentava para realizá-la.

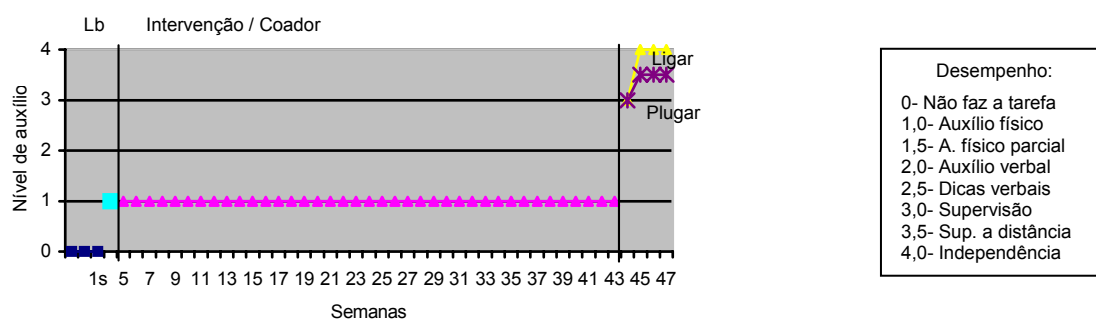


Figura 25- Desempenho de Roberta em acender o fogo com fósforos ou acendedores ao fazer o café de coador e em ligar a cafeteira e colocar o pino na tomada em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de lavar a garrafa térmica

A Figura 26 mostra o desempenho de Roberta no lavar a garrafa térmica, na atividade de fazer o café, na etapa lavar objetos. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “garrafa térmica limpa” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora apresentou a garrafa térmica e solicitou a Roberta que a lavasse, enquanto a água fervia. Roberta já estava acostumada a lavar objetos na cozinha e a professora limitou-se a observar o desempenho de Roberta, que pegou a garrafa e a ensabou por fora, sem enxaguá-la. Como não era seu costume lavar garrafa térmica, na linha de base recebeu a pontuação 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para lavar a garrafa. Roberta aceitou as dicas verbais e de estímulo orientando Roberta que deveria enxaguar a garrafa por dentro, a importância de lavar bem os objetos, por dentro recebendo pelo desempenho o valor 2,5.

Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, lhe eram dadas orientações de como lavar objetos, lhe era ensinado o sujo e o limpo, como lavar a garrafa devido ao formato diferente que tem, o cheio, o vazio, dentro e fora etc... e até a sessão 17 recebeu o nível de auxílio 2,5. A partir da sessão 18, a professora só lhe fez a solicitação e permaneceu no ambiente, fazendo outras atividades, conversando com Roberta outros assuntos, aguardando que terminasse a tarefa. Roberta, com supervisão a distância, recebeu a pontuação 3,5 até a sessão 24. Da sessão 25 até a sessão 43, a professora saía da sala e retornava no final da tarefa. Roberta mantinha-se no trabalho até a sua finalização, recebendo o valor 4 pelo desempenho. Foi observado, nessa etapa da tarefa, que Roberta lavava outros objetos, que, por acaso, estavam na pia. Na sessão 39 Roberta pegou o rodinho e passou na pia, sem que a professora lhe solicitasse. Nas sessões 44, 45, 46 e 47, com o uso da cafeteira, manteve seu desempenho em lavar a garrafa térmica, recebendo a pontuação 4 pelo desempenho, mostrando independência na realização da tarefa.

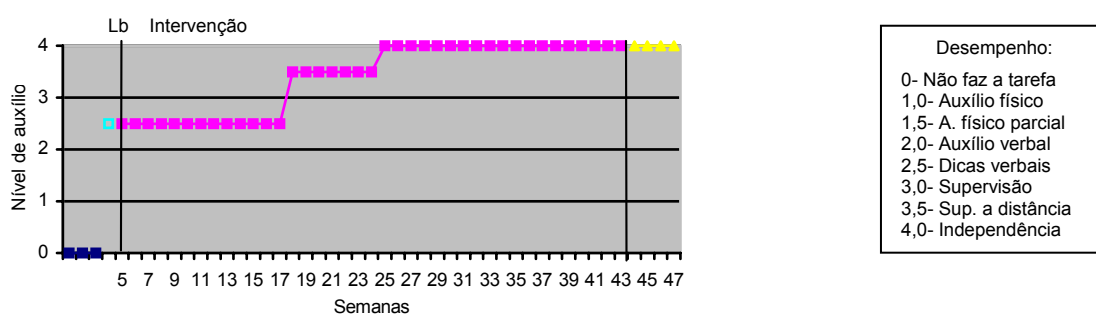


Figura 26- Desempenho de Roberta em lavar a garrafa térmica, ao fazer o café de coador e na cafeteira, em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de colocar 3 colheres de pó no coador

A Figura 27 mostra o desempenho de Roberta em colocar 3 colheres de pó no coador, na atividade de fazer café. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta colocar “3 medidas de pó de café” no coador, anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pediu à Roberta que colocasse três colheres de pó no coador. Roberta iniciou a tarefa, mas não parou no número três, colocando mais colheres de pó. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para colocar as três medidas. Foi solicitado à Roberta que colocasse 3 colheradas de pó no coador e que a professora a ajudaria a contar. A professora, ao lado de Roberta, disse 1... 2... 3! De maneira incisiva, determinando o final, através do ritmo da fala. Roberta parou de colocar as colheradas no coador, recebendo pelo desempenho o valor 2. Nas sessões: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, Roberta manteve o mesmo desempenho. Nas sessões 15, 16, e 17, Roberta

necessitou apenas de dicas verbais como: “Lembre, Roberta, 3 colheres, você sabe contar...” e a professora ficava ao seu lado, aguardando Roberta que olhava a professora como a esperar o término da ação e repetia 1.. 2... 3..., colocando a três colheres de pó no coador. Ao invés de, a professora contar, Roberta contava, repetindo as primeiras orientações da professora, recebendo o valor 2,5 pelo seu desempenho. Na sessão 18, a professora retomou o auxílio verbal, contando junto 1..2..3...e Roberta recebeu 2 pelo desempenho. Nas sessões 19 e 20, recebeu desempenho 2,5, necessitando das dicas novamente. Nas sessões 21 e 22. Roberta necessitou de auxílio verbal repetindo para ela que colocasse as colheres de pó no coador, recebendo o valor 2. Nas sessões 23 e 24, necessitou de dicas verbais recebeu a pontuação 2,5. Na sessão 25, retomou o auxílio verbal recebendo a pontuação 2. Nas sessões 26, 27 e 28 necessitou de supervisão, sem dicas verbais, recebendo a pontuação 3. Nas sessões 29, 30, 31 e 32, Roberta parou de colocar o café na terceira colherada, obtendo desempenho 3 e a professora, presente na sala, não lhe deu dicas verbais. Na sessão 33, teve desempenho 3,5, colocando as três colheres de pó, parando na 3ª colherada, sendo que a professora a observava à distância. Nas sessões seguintes Roberta necessitou de dicas verbais, recebendo 2,5 de pontuação pelo desempenho. Observou-se que, quando a professora estava presente, aguardando o desempenho de Roberta, esta parecia buscar o momento de parar através de dicas visuais, (olhava em direção à professora), que a professora pudesse lhe dar como: postura, mímica facial, aceno de cabeça, um sorriso, um levantar de mão, sugerindo que essas dicas eram uma forma de finalização para Roberta parar de colocar o pó. Essa possibilidade foi reforçada quando professora se retirava da sala e Roberta não parava de colocar o pó no coador. Também foi observado que, às vezes, parecia que o limite de colocar o pó era sempre uma determinada altura (+ ou - metade do coador), independentemente do número de colheradas. Observou-se que Roberta, apresentava uma oscilação entre “acerto e erro” buscando referenciais para a tarefa. Assim, na sessão 40 a estratégia para lhe dar esses referenciais e conquistar maior independência, foram utilizados 3 copos com café e solicitado que colocasse essa medida no coador. Roberta realizou a solicitação com independência, recebendo o valor 4 pelo desempenho até a última sessão, inclusive com o uso da cafeteira.

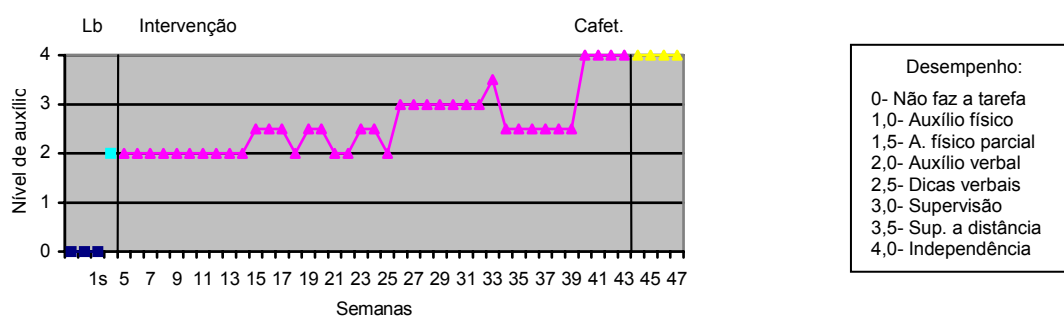


Figura 27- Desempenho de Roberta em colocar 3 medidas de pó para fazer o café de coador e de cafeteira.



### ► Atividade de esquentar a garrafa

A Figura 28 mostra o desempenho de Roberta em esquentar a garrafa, na atividade de fazer o café. Essa atividade consistia em pegar a caneca com água quente e despejar dentro da garrafa térmica. Foi usada luva, para sua realização. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “colocar a água fervente dentro da garrafa térmica” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que pegasse a caneca com a água fervida do fogão e colocasse na garrafa, que estava dentro da cuba na pia. Roberta repetia: "Não vai se queimar não fia... Você sabe ...” não pegou a caneca do fogão. E não iniciou o movimento de despejar a água na garrafa térmica. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para esquentar a garrafa. Roberta aceitou o auxílio físico, em todo o movimento, recebendo o valor 1 pelo desempenho. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, manteve o mesmo padrão de desempenho nas sessões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, necessitando auxílio físico para realizar a tarefa e recebendo o valor 1 pelo desempenho. Foi usada, a partir da sessão 13, uma luva mais grossa e, nas sessões: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21, Roberta necessitou de auxílio físico apenas na finalização do movimento, recebendo pontuação de desempenho 1,5, pois ela precisava elevar a caneca à altura da garrafa térmica. Discutido com o professor, decidiu-se que a caneca poderia ser, para Roberta, muito pesada. Assim, com metade de água na caneca, (a professora punha a 1ª metade) nas sessões 22 e 23, Roberta conseguiu com supervisão, (apenas com a professora ao seu lado, para evitar acidentes), colocar a água na garrafa térmica, recebendo pontuação 3. Na sessão 24, necessitou de dicas verbais para efetuar o movimento como: “lembre precisa erguer o braço... Olhe no buraco da garrafa” recebendo pelo desempenho o valor 2,5 (nesse dia apresentava muita ecolalia mostrando desatenção). Nas sessões: 25, 26, 27, 28 e 29, Roberta, apenas com a presença da professora ao seu lado, executou o movimento e colocou a água na garrafa. Nas sessões 30 e 31, necessitou de dicas verbais, com desempenho 2,5. Na sessão 32, teve desempenho 3. E nas sessões 33 e 34 desempenho 2,5. Nas sessões 35 até a 43, retornou ao desempenho 3. Foi observado que, apesar da luva, havia a necessidade de auxílio devido ao receio de Roberta em lidar com a água quente. Na sessão 44, essa atividade, no uso da cafeteira, substituiria o “tirar a caneca do fogão para esquentar a garrafa”, pela semelhança da ação “tirar a jarra da cafeteira para colocar na garrafa térmica”. Roberta executou o movimento, apenas com a presença da professora ao seu lado recebendo pelo desempenho a pontuação 3. (Obs: quando o café quando sai da cafeteira não é tão quente como quando se

retira a caneca do fogão. Roberta, no uso da cafeteira, realizou essa etapa sem receio algum e manteve o mesmo desempenho 3.

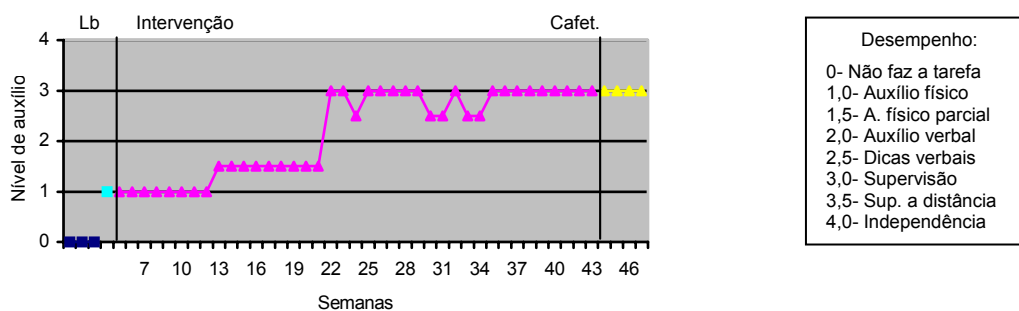


Figura 28- Desempenho de Roberta em escaldar a garrafa térmica ao fazer o café de coador e colocar o café da jarra da cafeteira na garrafa térmica.

### ► Atividade de retornar a caneca ao fogão

A Figura 29 mostra o desempenho de Roberta em retornar a caneca ao fogo. Esta atividade consistia em pegar a caneca com água quente e colocá-la de volta no fogão, após escaldar a garrafa térmica. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “retornar a caneca ao fogão” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões de linha de base, a professora pediu à Roberta que colocasse a caneca de volta ao fogão. E Roberta repetia "não vai se queimar não fia... Você sabe ...” Roberta não levou a caneca de volta ao fogão, recebendo pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para retornar a caneca ao fogo. A professora repetiu a solicitação, diversas vezes, para incentivá-la. Após diversos incentivos e solicitações, Roberta pegou a caneca e executou a tarefa, recebendo pelo desempenho o valor 2, aceitando o auxílio verbal. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, Roberta executou a ação também com auxílio verbal: “Vamos Roberta. Pegue a caneca e ponha no fogão”, incentivando-a diversas vezes. Roberta demorava um pouco para pegar a caneca e iniciar o movimento, sendo perceptível o receio de Roberta em levar a caneca para o fogão. Manteve esse auxílio até a sessão 13. Na sessão 16, foi usada uma luva mais grossa para Roberta e, da sessão 16 até a 43, Roberta executou a tarefa, apenas com a presença da professora que após a solicitação a acompanhava numa conversa informal, recebendo a pontuação 3. A professora permaneceu ao lado de Roberta, numa atitude de prevenção de qualquer acidente que pudesse acontecer, dando à aluna o apoio da sua presença. Assim, a professora sempre permaneceu no ambiente e mais próxima da aluna nessa etapa da atividade. No uso da cafeteira essa etapa consistia em colocar a jarra na cafeteira, que Roberta cumpriu desde a sessão 44 até a 47 com independência, recebendo a pontuação 4,

pois essa etapa de retornar a caneca ao fogão consistia, na cafeteira, a ação similar, a pôr a jarra na cafeteira, que estava vazia, e fazia parte do início da atividade

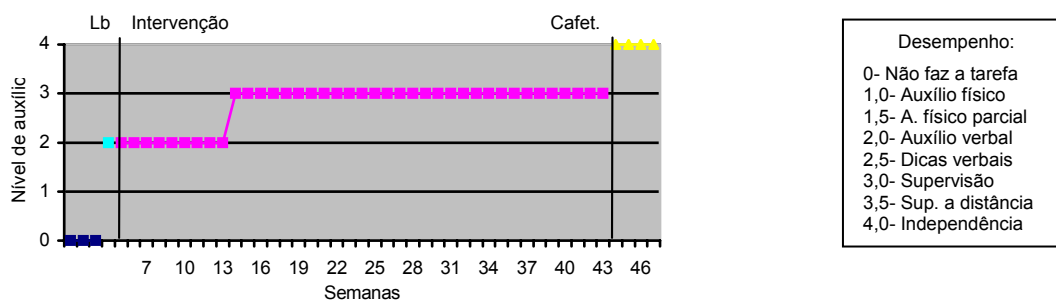


Figura 29 - Desempenho de Roberta em retornar a caneca ao fogão e colocar a jarra na cafeteira

### ► Atividade de observar a fervura

A Figura 30 mostra o desempenho de Roberta em responder à pergunta: “Está fervendo?” Essa atividade consistia em pedir a Roberta para olhar a água, à caneca no fogão e observasse se estava fervendo. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta: “Esta fervendo” (quando a água fervia) anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pediu à Roberta que observasse a caneca com água fervendo, no fogão, e perguntou à Roberta se a água estava fervendo. Roberta, antes de olhar a caneca, respondeu: “Esta fervendo”, independentemente do que acontecia. Recebeu na linha de base pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base, foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora. Com a água fervendo foi feita a pergunta: “A água esta fervendo” Roberta respondeu: “Esta fervendo” antes de olhar a caneca. A professora aproximou Roberta da caneca e perguntou: Esta fervendo? Roberta, respondeu: “Esta fervendo” recebeu a pontuação 2 pelo desempenho pois através do auxílio verbal, pela ecolalia de Roberta, efetivava a resposta. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, a professora pediu à Roberta que observasse a caneca de água e explicava a Roberta, os indicadores de fervura, as bolinhas e a fumaça. Ainda explicava: “Preste atenção, Roberta, agora está fervendo”. A água está muito quente e precisamos tomar cuidado”. Roberta necessitou dessas orientações e explicações até a sessão 24 sessão recebendo 2 pelo desempenho. Após as explicações, a professora solicitava que Roberta fosse diversas vezes ao fogão para observar a mudança que ocorriam na água e a professora lhe perguntava: Esta saindo fumaça? Esta fazendo bolinhas? Dessa forma Roberta conseguia responder a pergunta, como que organizando uma seqüência para a resposta com pistas visuais. A partir da sessão 25 a professora diminuiu as explicações e pedia para Roberta observar a caneca e quando a água já estava com as bolhas e saindo fumaça a professora lhe

perguntava se estava fervendo. Roberta respondeu que estava fervendo. Recebeu o valor 2,5 pelo desempenho pelas dicas para efetuar a resposta. A partir da sessão 32 a professora perguntava Esta fervendo? Roberta dizia está fervendo quando a água fervia. As vezes não respondia, mas observou-se que quando a água estava fervendo Roberta dirigia sua mão com a luva em direção a alça da caneca mostrando que essa era a hora de tirar a caneca do fogão. Recebeu nessa sessão o desempenho de valor 3. A partir da sessão 33 a 44 após Roberta responder “Está fervendo” a professora lhe perguntava: Por que? Roberta dizia tem fumaça e às vezes tem bolinhas (usando as referências do conceito). Foi lhe dado a pontuação 3 ainda sob supervisão. Na sessão 44 ao observar a cafeteira, o barulho diferente e na presença da fumaça, foi perguntado a Roberta: Roberta esta fervendo? Roberta respondeu “Tá”. –Porque?, Roberta respondeu “Porque tem fumaça”.

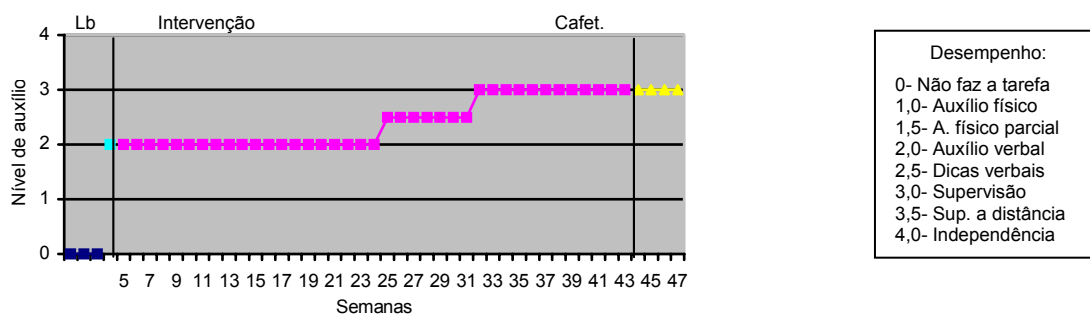


Figura 30- Desempenho de Roberta em responder “Esta fervendo” na atividade de fazer o café

### ► Pegar a caneca do fogão

A Figura 31 mostra o desempenho de Roberta em pegar a caneca com água quente para despejá-la no coador. Foi usada luva para sua realização. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “levar a caneca com água quente até o coador” anotada 1 vez por semana sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que pagasse e levasse a caneca com água para ser despejada no coador. Observou-se o “receio” de Roberta em pegar a caneca após o pedido da professora, através das falas repetidas como: “Não vai se queimar não fia... Você sabe moçoila” não conseguindo levar a caneca até o coador, nas três primeiras sessões, recebendo pelo desempenho o valor zero. Na quarta sessão de linha de base, realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora, Roberta aceitou o auxílio físico para executar a ação, recebendo pelo desempenho o valor 1. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, manteve o mesmo desempenho, recebendo a pontuação 1, que permaneceu nas sessões 6 e 7. Nas sessões 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, Roberta necessitou de auxílio físico parcial para realizá-la, recebendo, 1,5 pelo nível de auxílio. Na sessão 15, foi diminuída da quantidade de água, para que Roberta pudesse realizar

a tarefa com maior independência. Roberta executou a tarefa, com a supervisão da professora, que lhe dizia: “Roberta procure a luva na 1ª gaveta para pegar a caneca do fogo”. A professora manteve-se ao seu lado até a sessão 39, e Roberta, retirando a caneca do fogão, levava-a em direção ao coador. Da sessão 40 a 43, a professora manteve-se no ambiente, distanciando-se mais, e Roberta recebeu pelo desempenho o valor 3,5. Na sessão 29, Roberta necessitou que a professora lhe solicitasse que pegasse a caneca repetidamente. Roberta envolvida em sua ecolalia recebeu pelo desempenho o valor 2. Não houve esta etapa na cafeteira

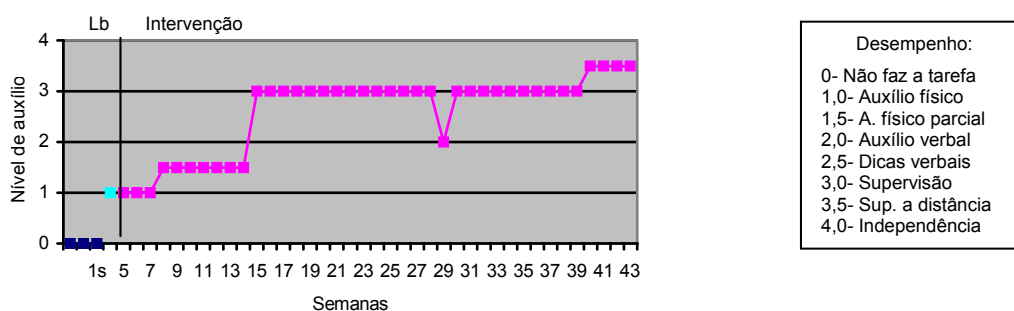


Figura 31- Desempenho de Roberta em pegar a caneca na atividade de fazer o café

### ► Atividade de despejar a água no coador

A Figura 32 mostra o desempenho de Roberta em despejar a água no coador. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “despejar a água no coador” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta para executar a tarefa de despejar a água no coador. Roberta não conseguia efetuar o movimento, pois encostava a caneca no coador, mostrando receio e falando repetidamente: “*Ela não vai se queimar*”, recebendo pelo seu desempenho a pontuação 0. A quarta sessão de linha de base, realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora, Roberta aceitou o auxílio físico em todo o movimento (para elevar e não encostar a caneca no coador), recebendo o valor 1 pelo desempenho. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, 6, 7, 8, 9, 10, manteve o mesmo padrão de resposta, necessitando de auxílio físico em todo o movimento de despejar água no coador até a sua finalização. Observou-se que Roberta não “percebia” a altura a que deveria levantar a caneca. O coador, apoiado na garrafa térmica, encontrava-se dentro da pia para evitar acidentes. Na sessão 11 até a 43, Roberta necessitou de auxílio físico para iniciar o movimento de despejar, isto é, a professora a ajudava a elevar a caneca à altura do coador para despejar a água e Roberta finalizava o despejar da água no coador, sozinha. Recebeu a pontuação de desempenho de 1,5. Nas sessões seguintes, quando foi diminuída a quantidade

de água para facilitar a execução da tarefa, nessa etapa, Roberta manteve o mesmo padrão de desempenho até a sessão 43. A professora permaneceu ao seu lado não sendo possível afastar-se e dar-lhe auxílio físico parcial. A dificuldade apresentada por Roberta nessa etapa também foi importante e contribuiu para o uso da cafeteira, onde esta etapa não existe.

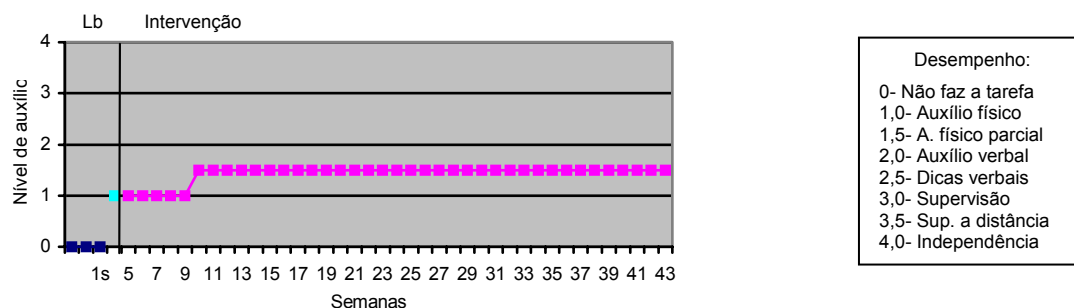


Figura 32- Desempenho de Roberta em despejar a água no coador na atividade de fazer café

### ► Procurar a bandeja

A Figura 33 mostra o desempenho de Roberta em procurar a bandeja para servir o café. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “encontrar a bandeja” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base, foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta para procurar a bandeja que poderia estar em duas diferentes prateleiras do armário ou na sala da Diretoria. Roberta ficou em frente ao armário, demoradamente e olhando na prateleira de baixo, onde sempre se encontrava (estava na outra prateleira) não encontrou a bandeja. Roberta dizia: “*Não tá...Quem pegou a bandeja dela..gente*” Recebeu pelo desempenho de procurar a bandeja o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora. A professora, disse à Roberta que ela aprenderia a procurar a bandeja e pediu-lhe que a procurasse em outra prateleira. Roberta, após diversas solicitações da professora, pegou a bandeja. Recebeu pelo desempenho o valor 2. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5 até a 12, Roberta foi solicitada repetidamente, de forma verbal, para procurar a bandeja no armário ou na diretoria. A professora a acompanhava, dizendo que as coisas nem sempre estavam no mesmo lugar recebendo a pontuação 2. Durante a atividade, na cozinha, a professora conversava com os alunos, dizendo: “E agora o que é preciso pegar para levar o café para a Diretoria? Precisamos da bandeja. Veja, Roberta, se ela esta no armário ou na Diretoria”. Nas sessões 13, 14 e 15 Roberta pegou a bandeja no armário, recebendo 3 de pontuação. Na sessão 16, Roberta necessitou do auxílio verbal, para que ela procurasse a bandeja, sendo acompanhada pela professora até a Diretoria, recebendo pelo desempenho o valor 2. Roberta, nas sessões 17, 18, 19 e 20, respondeu ao pedido da professora, encontrando a bandeja no armário e recebendo

pelo seu desempenho o valor 3, a professora estava no ambiente. Nas sessões 21,22 e 24 houve necessidade da professora, insistir com Roberta para que ela procurasse a bandeja (a bandeja não se encontrava em nenhum desses dois lugares) recebendo pelo desempenho o valor 2. Na sessão 23 e, a partir da 25 até a 43, Roberta realizou a tarefa de procurar a bandeja nesses dois lugares, enquanto a professora fazia outra atividade na cozinha, recebendo pelo desempenho o valor 4. Quando Roberta retornava à cozinha, sem a bandeja, a professora lhe pedia para procurá-la novamente. Roberta ia a diretoria e retornava com a bandeja. Observou-se que se a bandeja não estivesse nesses dois lugares, Roberta se angustiava e o auxílio da professora se tornava necessário. Com o uso na cafeteira, esta etapa não sofreu alterações

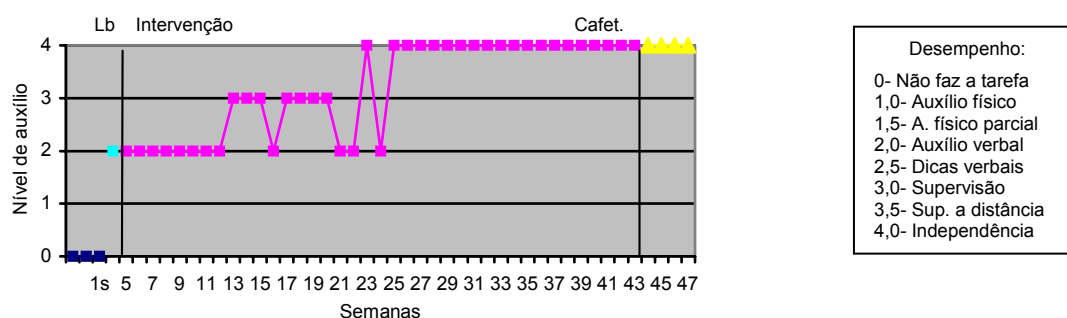


Figura 33- Desempenho de Roberta em procurar a bandeja na atividade de fazer café

### ► Atividade de pegar três xícaras

A Figura 34 mostra o desempenho de Roberta em pegar três xícaras, na atividade de fazer o café. Essa atividade, teve como objetivo, ampliar as atividades para o ensino do numeral 3. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “pegar 3 xícaras” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta para pegar 3 xícaras. Roberta foi até o armário e pegou 1 xícara. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para pegar 3 xícaras. A professora fez a solicitação “Roberta, pegue 3 xícaras, uma para cada pessoa na Diretoria, 1...para Maghi, 1... para Carminha e uma para Cátia. Roberta, pegou uma a uma as três xícaras recebendo o valor 2, de nível de auxílio. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, a professora manteve a mesma solicitação a Roberta, que apresentou a mesma necessidade de auxílio verbal assim como nas sessões 6, 7, 8, 9, e 10, recebendo pelo desempenho o valor 2. A professora dava as informações de forma clara e as repetia para chamar sua atenção. A partir da sessão 11, a professora fazia a solicitação a Roberta não havendo necessidade de nomear as pessoas a quem deveria levar as xícaras. A professora dizia: Roberta, pegue 3

xícaras ”para elas”. Nessa conversa natural, com dicas verbais, ocorrida na cozinha Roberta dirigia-se ao armário pegava as xícaras colocando-as na bandeja dizia: "Uma para Marghi, uma para Carminha, uma para Cátia" recebendo pelo desempenho, nas sessões 11, 12, 13 e 14 o valor 2,5. Nas sessões 15 e 16, a professora fez a solicitação: “Roberta, pegue três xícaras” e aguardou, permanecendo no ambiente. Roberta, repetindo o nome das pessoas, pegou as três xícaras, recebendo pelo desempenho o valor 3. Na sessão 17, a professora deu a ordem e saiu do ambiente. Ao voltar, Roberta havia pegado as três xícaras, recebendo pelo desempenho o valor 4. Na sessão 18 quando a professora retornou à cozinha Roberta não havia pegado as 3 xícaras. A professora. repetiu à solicitação e permanecendo no ambiente, Roberta a cumpriu. Recebeu pelo desempenho o valor 3. Nas sessões 19, 20, 21 e 22, Roberta respondeu à solicitação, sem a presença da professora no ambiente. Recebeu pelo desempenho o valor 4. Nas sessões 23 e 24 recebeu 3 pelo desempenho e, a partir da sessão 25 até a 43 Roberta pegou as três xícaras, após a solicitação da professora, que se retirou do ambiente, recebendo o valor 4 pelo desempenho, exceto na sessão 32, em que Roberta recebeu pelo desempenho o valor 3, só executando a solicitação quando a professora retornou à cozinha. Observou-se que Roberta conseguiu colocar as três xícaras na bandeja, tendo como referência as pessoas a quem devia levar o café. Nas sessões 44,45,46 e 47, no uso da cafeteira, foi o mesmo desempenho de valor 4.

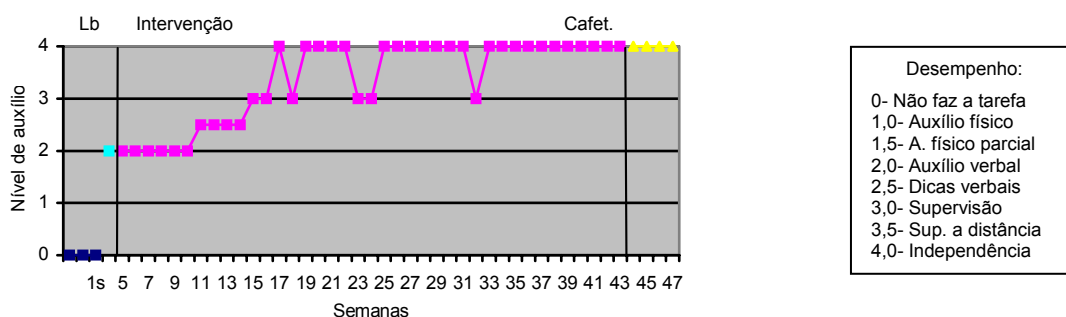


Figura 34- Desempenho de Roberta em pegar três xícaras na atividade de fazer café

### ► Atividade de pegar um copo com água e 1 colherinha

A Figura 35 mostra o desempenho de Roberta em pegar 1 copo colocar um pouco de água e colocar dentro uma colherinha, na atividade de fazer o café. Nessa atividade, Roberta usava conceitos como “um pouco de água”, “colher pequena”, além de cumprir três solicitações. Os objetos encontravam-se no armário A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “copo com água” e “uma colherinha” dentro anotada 1 vez por semana sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pediu a Roberta: “Pegue um copo, ponha um pouco de água e coloque uma colherinha dentro dele”. Sem fazer



o pedido um de cada vez. Roberta pegou o copo e não realizou o restante dos pedidos. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base para verificar o nível de auxílio, Roberta foi orientada verbalmente em cada etapa: pegar o copo, colocar um pouco de água e colocar 1 colherinha dentro. Roberta executou todas os pedidos da professora recebendo o valor 2 pelo auxílio verbal. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, a professora continuou fazendo a solicitação, uma de cada vez, repetidamente, nas sessões 5, 6, 7, e 8 recebeu pelo desempenho o valor 2. Nessa etapa os conceitos eram trabalhados conceitos como: “está muito cheio, ponha menos água, isto é a metade do copo com água, pegue a colher pequena, esta é grande” Nas sessões 9, 10, 11, 12, 13 e 14, a professora iniciou as dicas verbais “precisamos da colher pequena para mexer o café”, ou Roberta: “onde colocar a colherinha”. Roberta executava a tarefa sem que a professora repetisse as solicitações, uma a uma, e Roberta executava as partes da tarefa, repetindo para si própria: “Você sabe, agora põe água” “É mocoila, colherinha...” recebendo o valor 2,5. Das sessões 15 a 20, a professora fez a solicitação e aguardou para observar o desempenho de Roberta. Apesar da demora, Roberta cumpriu a tarefa sem a necessidade de orienta-la verbalmente e recebeu o valor 3 pelo desempenho. Observou-se que quando a colherinha estava no porta talher, Roberta a encontrava rapidamente e a tarefa era cumprida prontamente. Nas sessões 21 e 22, houve a necessidade das dicas verbais para lembrar à Roberta as etapas e ela recebeu pelo desempenho o valor 2,5 (a colherinha não se encontrava no lugar). Retornou ao desempenho 3, nas sessões 23 e 24. Necessitou de dicas verbais na sessão 25. A partir da sessão 26 até a 38, Roberta fez a atividade com a presença do professor na cozinha, sem necessidade de dicas ou orientações, recebendo 3,5 pelo desempenho (a colherinha no mesmo lugar do porta talher). Nas sessões 39, 40, 41, 42 e 43, Roberta realizou a tarefa com independência, recebendo o valor 4 pelo desempenho. Com o uso da cafeteira não houve alteração de desempenho nesta etapa de fazer o café (sessões 44, 45, 46 e 47)

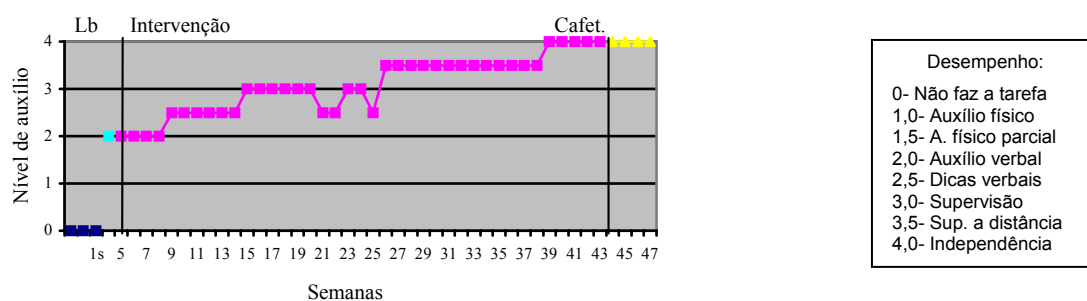


Figura 35- Desempenho de Roberta em pegar um copo com água e uma colherinha na atividade de fazer café

### ► Pegar o adoçante, o açucareiro e colocar na bandeja

A Figura 36 mostra o desempenho de Roberta em pegar/procurar o adoçante e o açucareiro e colocá-los na bandeja. Esta atividade fazia parte da seqüência de fazer café

através do seguimento de duas instruções aprender uma seqüência: pegar o adoçante e o açucareiro e coloca-los na bandeja. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “pegar o adoçante e o açucareiro” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pediu à Roberta que pegasse o adoçante e o açucareiro. Roberta cumpriu a tarefa após a solicitação da professora, prontamente, recebendo 4 pelo desempenho. Não necessitou de auxílio na sessão 4. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5, Roberta respondeu a solicitação do professor de forma independente sempre que o adoçante estivesse visível recebendo 4 pelo desempenho ate a sessão 24. Na sessão 25, quando Roberta foi pegar o adoçante, ele não se encontrava na cozinha, no armário. A professora pediu a Roberta que o procurasse. Roberta teve que lidar mais uma vez com a variável ocorrida que foi, procurar um objeto que não se encontra sempre no mesmo lugar. A professora lhe disse que ela poderia busca-lo nos lugares prováveis: no armário, na Diretoria ou na geladeira. Assim da sessão 25 à 33, Roberta, com o auxílio da professora ao seu lado, encontrava o adoçante. Recebeu pelo desempenho o valor 3. Na sessão 34, Roberta levou o adoçante para a cozinha de forma independente, procurando-o e encontrando-o na Diretoria. Roberta procurou e encontrou o adoçante em qualquer dos três lugares, recebendo pelo desempenho o valor 4 até a sessão 38. Na sessão 39, Roberta, encontrou o adoçante na diretoria e foi-lhe pedido que deixasse o adoçante ali porque ele seria usado. Roberta atendeu o pedido, retornando a cozinha sem o adoçante. Nessa sessão, Roberta lidou com mais uma variável, que não tinha sido programada, sem que isso lhe causasse qualquer problema. Recebeu 4 pelo desempenho até a sessão 43. No uso da cafeteira, nas sessões 44, 45, 46 e 47 não houve alteração de desempenho nesta etapa da atividade.

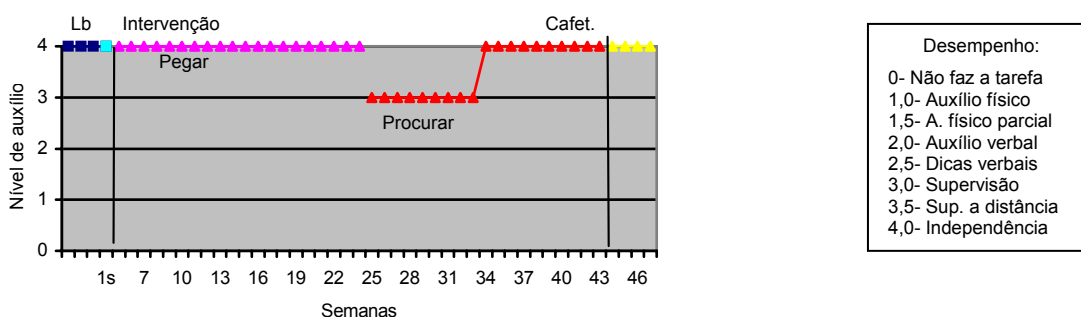


Figura 36 Desempenho de Roberta em pegar o açucareiro e procurar o adoçante em relação aos níveis de auxílio

### ► Levar a bandeja à administração

A Figura 37 mostra o desempenho de Roberta em levar a bandeja à Diretoria, na atividade de fazer o café. Esta atividade tinha por objetivo levar a bandeja com as xícaras,

açúcar e adoçante, o copo com água com a colherinha para a sala da diretoria. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “equilibrar a bandeja com os objetos” anotada 1 vez por semana sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base a professora pediu a Roberta que levasse a bandeja para a diretoria. Roberta não conseguiu equilibrar todos os objetos, principalmente no momento de colocar a bandeja na mesinha de café. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para levar a bandeja. Roberta aceitou o auxílio físico da professora que a ajudava, apoiando sua mão na bandeja como a equilibrar para que os objetos não caíssem. Roberta necessitava de auxílio na finalização da tarefa que era colocar a bandeja em uma mesinha, exigindo que se abaixasse para colocá-la no lugar, recebendo em seu desempenho o valor 1,5. Esse auxílio foi necessário nas sessões 5, 6, 7, 8, 9 e 10, recebendo pelo desempenho valor 1,5. Da sessão 11 até a 15, a professora a acompanhava, dizendo a Roberta que mantivesse sua atenção em levar os objetos e que deveria abaixar-se antes de colocar a bandeja na mesinha, para facilitar o movimento. Assim, foi ensinado a Roberta a agachar. Antes de colocar a bandeja na mesinha, a professora dizia: dobre as pernas e abaixe o corpo (fazendo o modelo) e, depois, coloque a bandeja. Com essa estratégia, houve diminuição do auxílio físico parcial na finalização da tarefa de colocar a bandeja na mesinha, mas recebeu ainda pelo desempenho o valor 1,5. Da sessão 16 a 22, Roberta recebeu pelo desempenho o valor 2, pois a professora, ao seu lado, reforçava sua atenção à tarefa no cuidado que deveria ter em colocar a bandeja na mesinha, dizendo: “Roberta, põe a bandeja devagar... Abaixar-se.. isso você conseguiu”. Roberta na sessão 23 ao abaixar-se, para colocar a bandeja, derrubou os objetos recebendo auxílio físico da professora para evitar a queda de todos os objetos, recebendo pelo desempenho o valor 1. Retornou na sessão 24, o auxílio verbal, recebendo pelo desempenho o valor 2. Da sessão 25 até a 29, a professora apenas acompanhava Roberta, recebendo pelo desempenho o valor 3. Na sessão 30, Roberta foi sozinha à Diretoria, levando a bandeja e colocando-a na mesinha com independência. Nas sessões 31, 32 e 33, Roberta estava muito ecológica e desatenta, com um tremor maior de mãos. Para dar-lhe suporte e confiança a professora a acompanhou e recebeu pelo desempenho o valor 3. Da sessão 34 a 43, Roberta executou a tarefa sem a presença do professor. Importante ressaltar, que quando caía algum objeto da bandeja, quem estava na Diretoria dizia à Roberta que essas coisas aconteciam, que ela podia pegar o objeto e continuar seu trabalho. Recebeu pelo desempenho o valor 4. Com o uso da cafeteira não houve alteração essa etapa mantendo o desempenho 4 nas sessões 44, 45, 46 e 47.

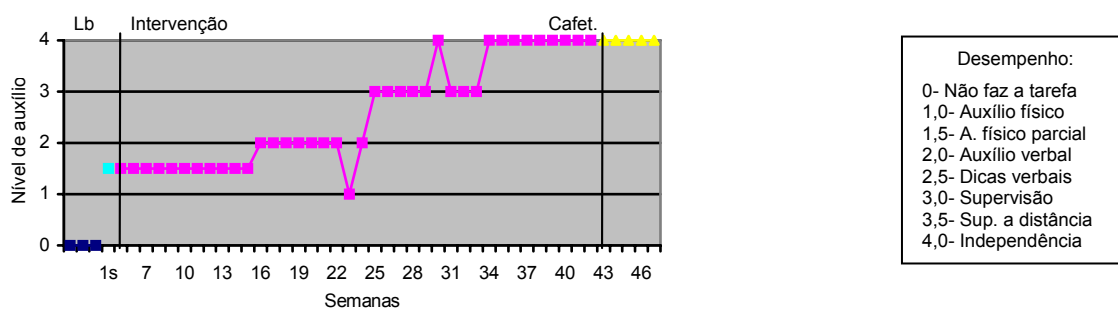


Figura 37– Desempenho de Roberta em levar a bandeja à diretoria em acordo com os níveis de auxílios.

### ► Atividade de fazer o café na etapa: voltar para a cozinha

A Figura 38 mostra o desempenho de Roberta em voltar para a cozinha, após deixar a bandeja na Diretoria. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “chegar na cozinha” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base a professora pedia à Roberta que, após deixar a bandeja na mesinha, voltasse para a cozinha, para continuar sua tarefa. Após auxiliar Roberta a colocar a bandeja na mesinha a professora solicitou à Roberta que voltasse para a cozinha para continuar sua tarefa de fazer o café e seguiu a sua frente sem esperar a aluna. Roberta respondeu prontamente recebendo o valor 4 pelo seu desempenho. A partir daí a professora solicitava à Roberta que retornasse e sempre se adiantava indo para a cozinha. Roberta voltou para a cozinha, em todas as sessões, sem ter a professora ao seu lado, recebendo pelo desempenho o valor 4. Com o uso da cafeteira não houve alteração de desempenho nesta etapa da atividade. Foi observado nesta atividade que no início Roberta demorava mais para retornar a cozinha. Observamos que cada vez mais Roberta diminuiu seu tempo assumindo sua função

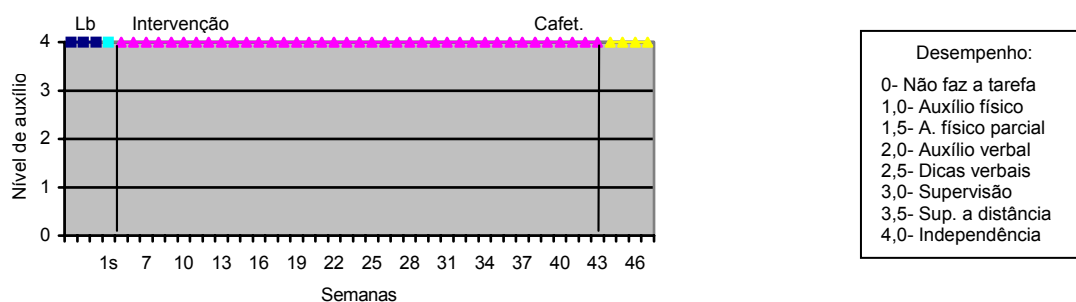


Figura 38 - Desempenho de Roberta em voltar para a cozinha após deixar a bandeja na diretoria.

### ► Retirar o coador da garrafa térmica

A Figura 39 mostra o desempenho de Roberta em retirar o coador da garrafa térmica. Roberta, quando voltava para a cozinha, retirava o coador da garrafa térmica e o colocava dentro da pia. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “retirar o

coador” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia a Roberta pegasse o coador e o colocasse na pia. Roberta mostrou-se receosa para executar a tarefa e colocar o coador na pia. Dizia “*Ela não vai se queimar não.. fia*”. A professora esperou e Roberta não pegou o coador. A professora ficou ao seu lado, para evitar qualquer acidente. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para pegar o coador. Roberta aceitou o auxílio físico para iniciar o movimento, recebendo o valor 1,5 pelo desempenho sendo incentivada por isso. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5 manteve o mesmo apoio, assim como na sessão 6 e 7. A partir da sessão 8 Roberta, já havia aprendido a forma de pegar o coador e, com auxílio verbal da professora, executou a atividade até a sessão 16, recebendo pelo desempenho o valor 2. Na sessão 17, a professora permaneceu ao seu lado, sem falar, e Roberta executou a atividade, recebendo pelo desempenho o valor 3. Nas sessões 18 e 19 recebeu apoio verbal pontuação 2. Nas sessões 20 e 21, com a professora ao seu lado, executou a tarefa, recebendo 3 pelo desempenho. Recebeu auxílio verbal, nas próximas 3 sessões (22, 23 e 24), com pontuação 2. Na sessão 25, a professora ficou ao seu lado sem orientá-la recebendo 3 de pontuação. Na sessão 26, Roberta precisou ser estimulada com solicitações repetidas para chamar sua atenção, recebendo a pontuação 2. Nas sessões 27, 28, 29 e 30 Roberta, mais confiante, executou a atividade, apenas com a presença do professor ao seu lado. Nas sessões 31 e 32, recebeu auxílio verbal, repetidamente, recebendo pelo desempenho o valor 2. Na sessão 33, obteve desempenho de valor 3. Necessitou ainda de auxílio verbal, na sessão 34 e, da 35ª a 43ª sessão manteve apenas a supervisão da professora ao seu lado, sem necessitar outro tipo de apoio. Com o uso da cafeteira, nas sessões 44, 45, 46 e 47, não houve alteração de desempenho (3) retirando o coador, da jarra da cafeteira.

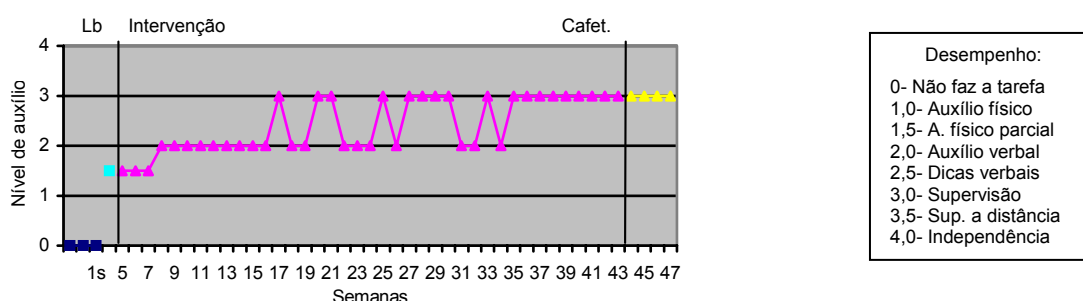


Figura 39- Desempenho de Roberta em retirar o coador da garrafa térmica e da jarra na cafeteira

### ► Atividade de pegar a tampa e fechar a garrafa

A Figura 40 mostra o desempenho de Roberta em fechar a garrafa térmica. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta fechar a garrafa anotada 1 vez por semana,

sempre no último dia de aula da semana. A linha de base, foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pediu à Roberta que fechasse a garrafa térmica. Roberta pegou a tampa e a ficou segurando na mão, sem finalizar a tarefa de fechar a garrafa. Recebeu pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para fechar a garrafa. Com algumas solicitações verbais, Roberta fechou a garrafa, recebendo pelo desempenho o valor 2, sendo incentivada pela atitude. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, a professora, na cozinha, com outros alunos, dizia para todos “o que nós temos que fazer agora? O café vai esfriar...”. Roberta, da sessão 5 até a 8, necessitou auxílio verbal, para, após pegar a tampa, rosqueá-la na garrafa térmica. Apesar das tentativas da professora em fazer Roberta observar a seqüência e a necessidade de fechar a garrafa, Roberta pegava a tampa e ficava com ela na mão, não finalizando a atividade, que era fechar a garrafa sem o auxílio verbal. A partir da sessão 9, a professora pediu à Roberta que fechasse a garrafa com a tampa, permanecendo ao seu lado. Roberta pegou a tampa e começou a fechar a garrafa, rosqueando a tampa, obtendo desempenho 3. Manteve esse desempenho até a sessão 12. Da sessão 13 até 20, a professora saiu do ambiente e, ao retornar, Roberta já havia fechado a garrafa. Nas sessões 21, 22 e 23 a professora, ao retornar, viu que Roberta não havia fechado a garrafa e, ao ver a professora, efetuou o fechamento, recebendo por esse desempenho o valor 3. Da sessão 25 a 43 Roberta fechou a garrafa sem a presença da professora na sala, recebendo pelo desempenho o valor 4, exceto na sessão 24 e 32, quando Roberta só fechou a garrafa, após a professora ter entrado na cozinha, mantendo a tampa na mão, necessitando ser lembrada e incentivada: “Vamos, Roberta.. Vamos..!! Termine seu trabalho..” Roberta fechou a garrafa, recebendo a pontuação 3. Foi notado nessa sessão, que, quando a professora entrou na cozinha, Roberta estava repetindo seus assuntos e ficava envolvida neles, não se atendo a realizar a tarefa. Ao entrar, a presença da professora pareceu lembrá-la da ação que precisava terminar. No uso da cafeteira, nas sessões 44, 45, 46 e 47, não houve alteração do desempenho dessa atividade, realizando-a com independência e recebendo a pontuação 4.

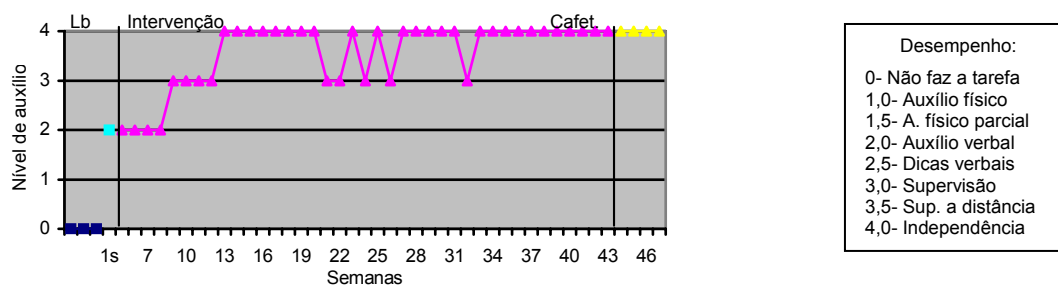


Figura 40 – Desempenho de Roberta em fechar a garrafa térmica em relação aos os níveis de auxílio

### ► Atividade de fazer o café na etapa levar a garrafa térmica

A Figura 41 mostra o desempenho de Roberta em levar a garrafa térmica para a sala da diretoria. Um dos objetivos dessa atividade era que Roberta aguardasse um pouco para tomar seu café. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “levar a garrafa térmica” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que levasse a garrafa térmica para a sala da diretoria. Roberta permanecia com a garrafa em cima da pia, dizendo: *Ela não vai tomar café*, sem leva-la à Diretoria e recebeu o valor 0 pelo desempenho na linha de base. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora para levar a garrafa térmica à Diretoria. Roberta necessitou que a professora lhe explicasse que ela tomaria o café na volta e insistiu, através de solicitações verbais, para que levasse a garrafa à Diretoria, recebendo pelo desempenho o valor 2, sendo incentivada por isso. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5, através de dicas verbais, convencendo-a de que tomaria o café ao voltar, Roberta levou a garrafa à Diretoria, recebendo pelo desempenho o valor 2,5. Na sessão 6, Roberta pegou a garrafa e levou-a a Diretoria, sendo que a professora a acompanhou numa conversa informal, recebendo pelo desempenho o valor 3. Na sessão 7, Roberta necessitou do auxílio verbal da professora "lembrando-a de que precisava levar a garrafa à Diretoria e que depois tomaria o café", recebendo o valor 2,5 pelo desempenho. Nas sessões 8 e 10, a professora apenas acompanhou Roberta até a Diretoria, recebendo o valor 3 pelo desempenho. Nas sessões 9 e 12, Roberta, após fechar a garrafa, dirigiu-se à Diretoria sozinha, mantendo esse desempenho até a sessão 43 e retornando à cozinha após deixar a garrafa na Diretoria, recebendo o valor 4 pelo desempenho. Exceto na sessão 29, quando necessitou que a professora a acompanhasse, recebendo o valor 3 pelo desempenho, pois se demorava na cozinha, não levando a garrafa à Diretoria. No uso da cafeteira, não houve alteração de desempenho, mantendo sua independência em realizar a atividade e recebendo pelo desempenho nas sessões 44,45, 46 e 47, o valor 4.

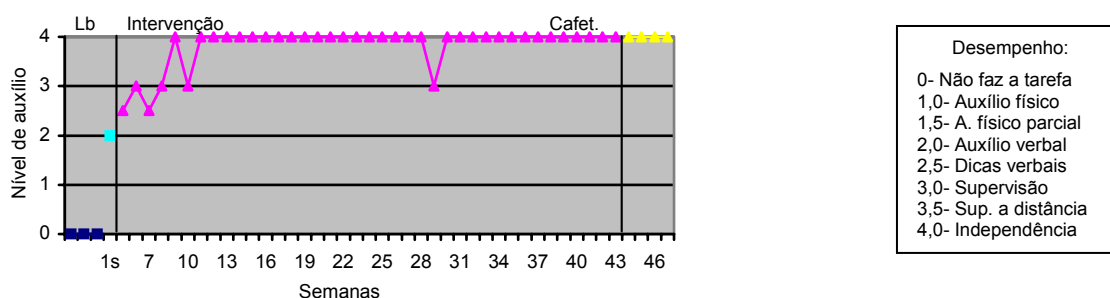


Figura 41- Desempenho de Roberta em levar a garrafa térmica à Diretoria

### ► Atividade de servir-se de café

A Figura 42 mostra o desempenho de Roberta em servir-se de café. Essa atividade tinha por objetivo que Roberta se servisse de café após leva-lo a Diretoria (sua função), aguardando o momento para tomá-lo, e que adquirisse confiança em servir-se e na forma como poderia fazê-lo. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “servir-se de café”, anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora dizia à Roberta que ela podia servir-se do café. O tremor de Roberta às vezes dificultava essa atividade o que fazia com que ela solicitasse: *Põe café prá ela*. Roberta não se serviu de café, aguardando a professora e recebendo pelo desempenho, o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para servir-se de café. Roberta só colocou o café, após ser incentivada pela professora com algumas dicas verbais como: “Você pode pegar sua xícara, pôr o açúcar etc... Você é capaz de fazê-lo.” Roberta realizou a tarefa em todos as etapas e tomou o café, derrubando um pouco fora da xícara na hora de servir-se, recebendo pelo desempenho o valor 2,5, sendo incentivada por isso. Iniciada a fase de intervenção nas sessões 5 até a 10, a professora deu a Roberta algumas instruções verbais e de incentivo, como: “Você pode servir-se, você é capaz” e, quando o café caía fora da xícara, a professora lhe dizia: “Isso acontece às vezes”. Não é problema”. Roberta manteve o mesmo desempenho, recebendo o valor 2.5. A partir da sessão 11, a professora não lhe deu mais instruções verbais, aguardando a atitude de Roberta para tomar o café, apenas permanecendo no ambiente. Roberta executou a ação, recebendo pelo desempenho o valor 3. A partir da sessão 23, Roberta serviu-se com independência. A professora pedia à Roberta que se servisse de café na cozinha ou na Diretoria, apresentando desempenho 4. Às vezes, Roberta deixava o café derramar fora da xícara, não sendo tão freqüente como anteriormente. Roberta comentava o fato, quando isso acontecia, dizendo *Não, fia não pode cair.. olha, presta atenção.. fia...*. No uso da cafeteira, sessões 44, 45, 46 e 47, manteve o desempenho de valor 4.

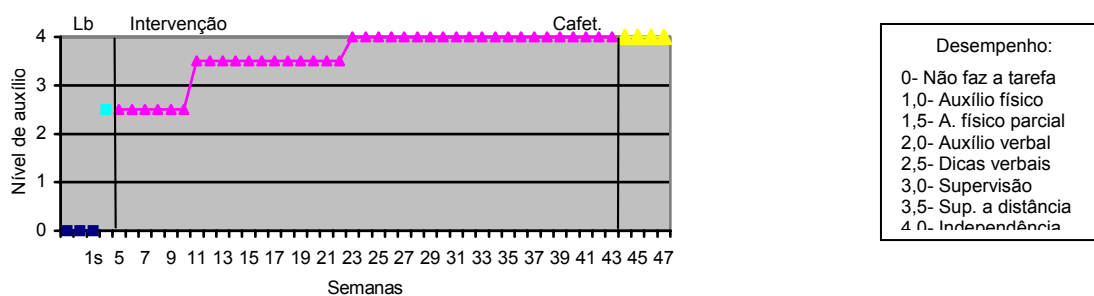


Figura 42- Desempenho de Roberta em servir-se de café.



### ► Nível de funcionamento na atividade de fazer café

A Figura 43 mostra a evolução de Roberta, em relação aos níveis de auxílio que foram necessários, desde a linha de base até a última sessão na atividade de fazer o café com o coador, e nas quatro últimas sessões com o uso da cafeteira. Observa-se que Roberta, nas 3 sessões linha de base, possuía 10% de independência nas etapas já descritas. Na quarta sessão de linha de base, realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria, observamos que Roberta necessitava de 20% de auxílio físico, 10% de auxílio físico parcial, 50% de auxílio verbal, 10% de dicas verbais e 10% de independência.. Iniciada a intervenção, sessão 5, a figura mostra um aumento das dicas verbais para 15%, diminuindo o auxílio verbal. A partir da 8ª, sessão a necessidade do auxílio físico cai para 15%, sendo absorvidos pelos outros níveis de auxílio. Na sessão 13, observa-se que o auxílio físico cai para 5% mantendo-se (exceto pela sessão 23), até a sessão 43. Essa permanência do auxílio físico foi devida à etapa de acender o fogo, que Roberta não conseguiu realizar sem o auxílio físico da professora. Nessa sessão, Roberta já vinha conquistando independência em algumas etapas da tarefa de fazer café, chegando a 75%. Necessitava ainda de auxílio físico parcial (5%), supervisão (20%), supervisão à distância (5%). Iniciada a estratégia da cafeteira, Roberta retoma ao auxílio verbal em 5%, mantendo sua independência e ampliando a supervisão para 25%. No final da intervenção, com o uso da cafeteira, Roberta não necessita de auxílio físico, sendo esta atividade desenvolvida com supervisão (15%), supervisão à distância (15%) e independência em 70% das etapas que a atividade de fazer café exige. Assim, Roberta, durante a intervenção, conquistou, na atividade de fazer o café, 60% de independência, necessitando em 40% da atividade de ser supervisionada, estando a professora ao seu lado ou no ambiente.

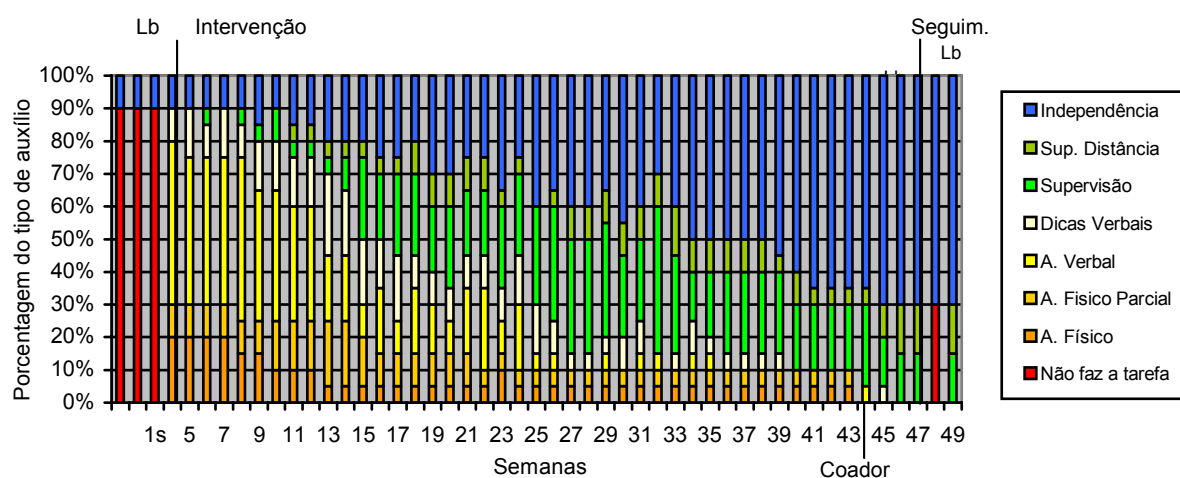


Figura 43- Desempenho de Roberta em fazer café de coador e de cafeteira, de acordo com os níveis de auxílio

### ► Média dos níveis de auxílio na atividade de fazer café

A figura 44 mostra a média dos níveis de auxílio necessários a Roberta. Observamos que nas três primeiras sessões linha de base, Roberta apresentava uma média de desempenho de valor 0,5 de independência. Na sessão 4, realizada para verificar o auxílio necessário, Roberta possuía uma média de valor 2, significando que a média dos auxílios necessários orientaria uma estratégia educacional de auxílio verbal. Observa-se que, na intervenção, Roberta aumentou sua média de desempenho, sendo que na última sessão do café de coador esse valor foi de 3,5, indicando que Roberta executa a maior parte das etapas de “fazer o café” com a presença do professor na sala e responde às suas solicitações. Observa-se também que não atinge o valor 4, o que seria indicativo de ser independente em todas as etapas, mas o uso da cafeteira lhe proporciona condições de realizar a atividade, com maior desempenho, por evitar as etapas “acender o fogo” e “despejar a água fervendo no coador”, o que lhe confere uma média de 3,75 pontos.

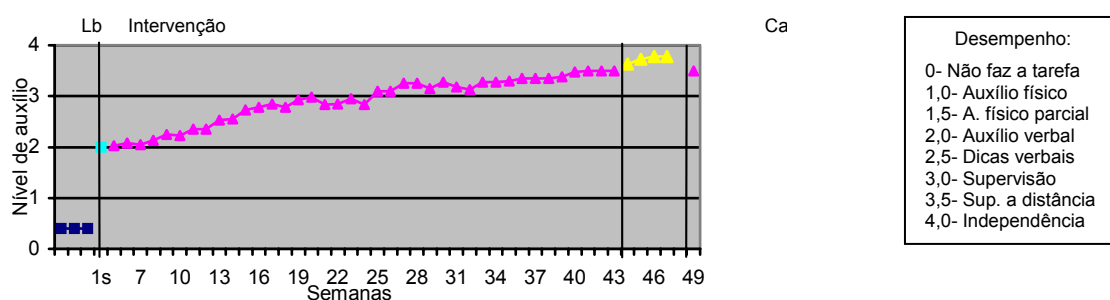


Figura 44 - Média de desempenho de Roberta na atividade de fazer café em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade: O que falta na escola (procurar o produto no encarte de supermercado)

A Figura 45 mostra o desempenho de Roberta em procurar o produto do encarte de supermercado. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “achar o produto”, anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que procurasse a figura em uma página do encarte do supermercado (era variável a cada dia). Roberta não encontrou o produto solicitado, recebendo pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada, para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora. Através de dicas, como: “Olhe este lado, em cima, do outro lado etc”..., Roberta encontrou o produto, recebendo na linha de base pelo desempenho o valor 2,5. Roberta já estava acostumada a compor o seu caderno de leitura e essas dicas a auxiliavam a encontrar o objeto a ser procurado. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, manteve o desempenho 2,5 variando o objeto a ser procurado até a sessão 14. Nas

sessões 15 e 16, Roberta encontrou o produto e o colocou em seu caderno, recebendo pelo desempenho o valor 4. Nas sessões 17 e 18, necessitou de dicas verbais, recebendo desempenho 2,5. Na sessão 19, encontrou o objeto recebendo pelo desempenho de valor 4. Na sessão 20, necessitou de dicas verbais com desempenho 2,5. Na sessão 21, teve desempenho 4. Na sessão 22, desempenho 2,5, necessitando das dicas verbais para encontrar a figura. Na sessão 23, teve desempenho 4 e, nas sessões 24, 25, 26, desempenho 2,5. Nas sessões 27, 28 e 29, desempenho 4; na sessão 30, desempenho 2,5; na sessão 31 desempenho 4 e, nas seguintes, até a sessão 37 desempenho 2,5. Foi observado que Roberta, às vezes, quando envolvida em sua ecolalia necessitava que a professora chamasse sua atenção para o seu trabalho, o que resultava o desempenho de valor 2,5. A partir da sessão 37, utilizou-se o envelope com figuras de cada categoria, como: coisas de beber, coisas de comer etc.. A professora dizia: encontre, no envelope, a figura do café, ou do leite. Observou-se que Roberta, quando pegava as figuras com a mão, as olhava, encontrando assim a figura, de forma independente e melhorando seu desempenho, recebendo o valor 4. O envelope continha, em média 10 figuras, sendo sempre duas a duas iguais.

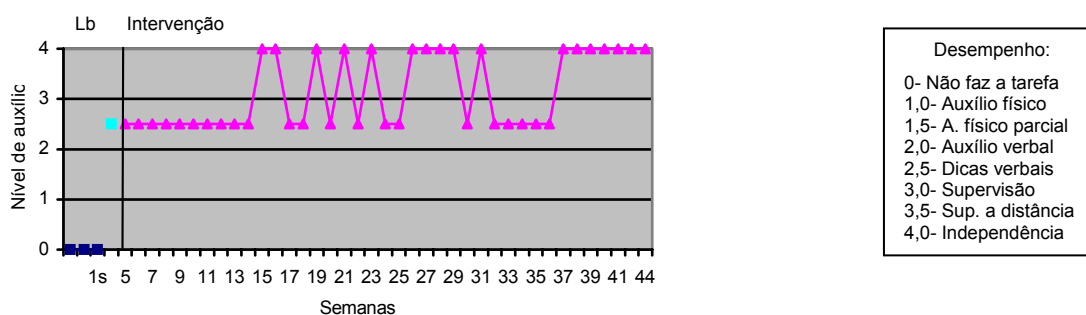


Figura – 45 Desempenho de Roberta em encontrar as figuras para compor o caderno de leitura, na atividade “O que vamos comprar”

### ► Atividade “O que falta na escola” Caderno de Leitura e Escrita

Esta atividade foi realizada em na sala de aula, quando foram trabalhados: o caderno da escrita do nome, caderno de leitura e o caderno de escrita. Esses três cadernos distintos têm diferentes funções. O primeiro, da escrita do nome, foi feito 3 vezes, durante o período em que Roberta estava na escola e, na linha de base, já passava por cima de seu nome, iniciando o esvaecimento da letra “A”. Em seu caderno de escrita do nome, o “A” já era escrito em preto pela professora e Roberta passava por cima das outras letras em amarelo, não passando o seu lápis em cima da letra em preto, dizendo: *Aí, Moçoila, o A já tem*. Em uma das atividades de procurar letras do nome, Roberta escolheu a palavra **REIS** e a professora, após a colagem feita por Roberta, escreveu em amarelo o seu nome sob a figura, dizendo que realmente a palavra escolhida continha a letra R, escolha feita com dicas verbais, Roberta passou com o

lápiz preto por cima do seu nome escrito, em amarelo. A professora pediu-lhe para que na linha abaixo escrevesse novamente o seu nome e Roberta escreveu “copiando” o seu nome abaixo do seu nome escrito em amarelo. Após esse evento, a professora passou a solicitar, no caderno de escrita, que Roberta copiasse o escrito (Preto sobre amarelo) abaixo. Roberta tem realizado esse exercício e sua evolução pode ser observada qualitativamente, distinguindo letras das garatujas, percebendo o tamanho das palavras, dizendo algumas letras como o “A”, o “I”, o “O” e mostrando ter assimilado a letra “A”, reconhecendo-a e copiando dos textos desde que haja uma seqüência: primeiro passa o lápis preto sobre o amarelo e, depois realiza a cópia. Se solicitada para fazer o ”A”, ainda não o escreve. A figura 46, mostra a evolução de Roberta no grafismo, desde 1998, no início e final deste estudo.

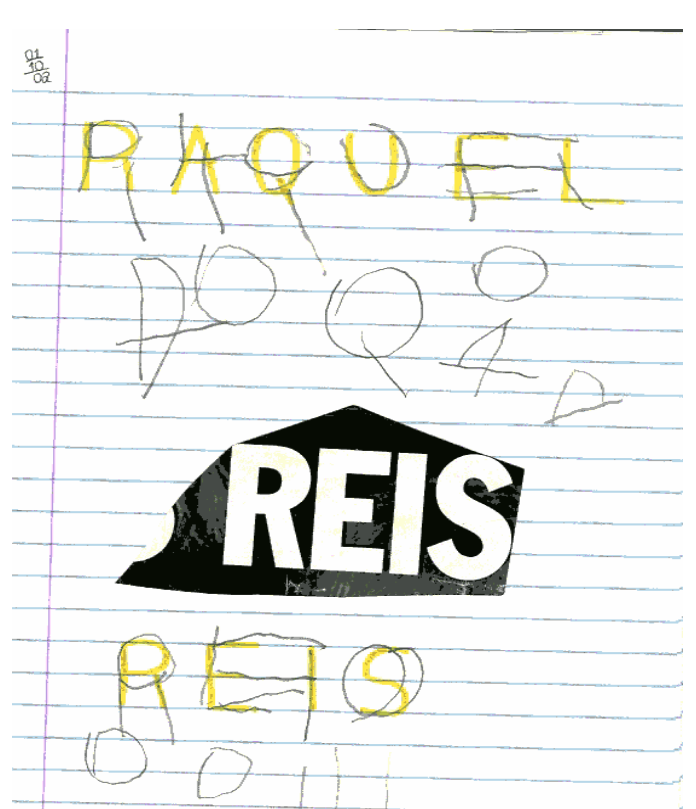
A Figura 47 mostra a prova das 4 palavras, baseado na Prova das 4 palavras e uma frase (Grossi, 1987). Foi pedido à Roberta que escrevesse uma palavra monossílaba (boi), dissílaba (cobra), trissílaba (cavalo) e polissílaba (borboleta). Em seguida, foi mostrada a palavra escrita, para que se orientasse no sentido de escrever letras. Em seguida, foi-lhe pedido que copiasse a palavra, depois que passasse por cima do amarelo e, finalmente, que copiasse o que tinha escrito.

Observou-se que Roberta iniciou a escrita com sua forma particular de escrever, não se repetindo nas próximas solicitações. Após a visualização da palavra, Roberta passou a fazer símbolos semelhantes às letras e na palavra “cavalo” escreveu a letra “A”. No passar por cima do amarelo, manteve a eficiência já adquirida e copia o que escreveu, mantendo um padrão de escrever mais letras em palavras maiores e ao escrever a palavra borboleta, após copiá-la, comentou: *“é hora de almoçar. Ela tá cansada”*.



GARMINHA,  
 PRECISAMOS  
 COMPRAR PÓ  
 DE CAFÉ.

~~~~~  
 ASSINATURA



Final do Estudo: Passar por cima do amarelo

Passar por cima do amarelo e copiar seu nome

Figura 46- Evolução da Escrita de Roberta



### ► Atividade de pedir um real

A Figura 48 mostra o desempenho de Roberta em pedir um real. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta verbal “um real” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que fosse a Diretoria e pedisse: 1 real. Roberta não pediu o dinheiro. Caso não pedisse, deveria ser perguntado: “Você precisa de dinheiro? Quanto?” e Roberta disse *1000 reais*. Recebeu, pelo desempenho na linha de base, o valor 0. Assim, quem estivesse na diretoria sabia que deveria aguardar que Roberta pedisse o dinheiro, e, em seguida, fazer a pergunta. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio que Roberta necessitaria receber da professora. Na Diretoria, foi lhe perguntado: “Você precisa de dinheiro? Quanto? Um real?” Roberta disse: *Um real*. Através do auxílio verbal, Roberta respondeu de forma “ecolálica”, recebendo pelo desempenho o valor 2. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, manteve esse desempenho sendo antecipada a resposta até a sessão 10. Na sessão 11, feita a pergunta, foi aguardado que Roberta respondesse. Roberta respondeu à pergunta dizendo “1 real”, recebendo pelo desempenho o valor 4. Na sessão 12, disse 1000 reais e novamente necessitou do modelo verbal, recebendo a pontuação 2. Nas sessões 13 e 14, antes de fazer a pergunta, eram dadas dicas verbais tipo “Roberta”, lembra quanto a professora falou?. Quanto custa a bolacha?” Roberta disse: “1 real”, recebendo pelo desempenho o valor 2,5. Nas sessões 15, 16, 17, 18 e 19, Roberta respondeu à pergunta, dizendo “1 real” e recebendo 4 pelo desempenho. A partir da sessão 20, Roberta respondeu à pergunta, ora com dicas verbais recebendo a pontuação 2,5 e, ora com independência, recebendo a pontuação 4. Essa inconstância na resposta de Roberta fez com que a partir da sessão 32, lhe fosse dadas dicas visuais, levando para a Diretoria um bilhete em que estava escrito o número 1. Assim, Roberta chegava e, após fazer a pergunta, antes que Roberta respondesse, diziam-lhe: “Leia o bilhete. Quanto de dinheiro você precisa? Leia o que está escrito”. Roberta respondia “1 real” à pergunta feita na Diretoria, mantendo até a sessão 43, por meio do bilhete, o desempenho 4.

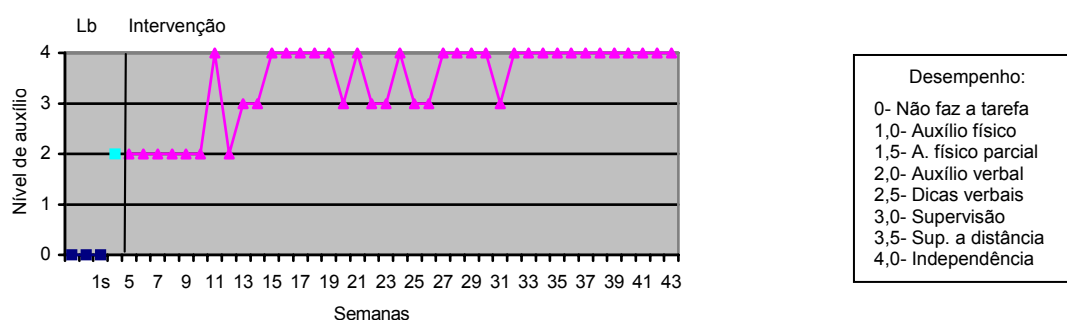


Figura 48- Desempenho de Roberta em pedir 1 real em relação aos níveis de auxílio



### ► Encontrar o produto na prateleira

A Figura 49 mostra o desempenho de Roberta em encontrar o produto na prateleira. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “encontrar o produto” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. A professora e os alunos dirigiam-se ao setor onde se encontrava o produto e pedia à Roberta que encontrasse o produto na prateleira. Nas três primeiras sessões linha de base, Roberta não encontrou o produto, apesar de procurá-lo, repetindo “*Ela sabe..*” e encaminhando-se para a prateleira, recebendo o valor 0 na linha de base. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para encontrar o produto. Roberta necessitou de dicas verbais para encontrá-lo como “perto de”...”está na sua frente”..., recebendo pelo desempenho o valor 2,5. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, encontrou o produto na prateleira com dicas verbais para encontrá-lo até a sessão 14, mantendo o desempenho 2,5. Da sessão 15 a 21, Roberta encontrou o produto de forma independente, recebendo pelo desempenho o valor 4. Na sessão 22, necessitou de recebeu dicas verbais, recebendo 2,5 pelo desempenho. Da sessão 23 à 40, recebeu 4 pelo desempenho, pois encontrou o produto sem dicas da professora, exceto, nas sessões 28 e 32, quando precisou de dicas verbais, recebendo 2,5 pelo desempenho.

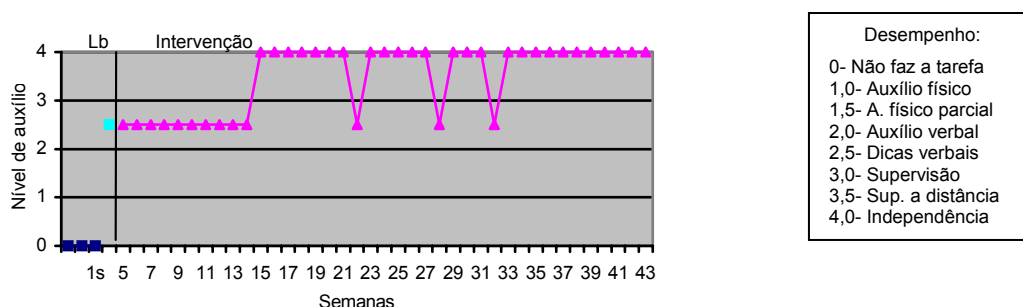


Figura 49- Desempenho de Roberta para encontrar o produto na prateleira em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de pagar no caixa do supermercado

A Figura 50 mostra o desempenho de Roberta em pagar (entregar o dinheiro), no caixa do supermercado. Essa atividade tinha por objetivo que Roberta percebesse: A responsabilidade de pagar as compras, dando o dinheiro e a troca do dinheiro pelo produto comprado. A atividade foi realizada 1 vez por semana sendo a resposta “entregar o dinheiro” anotada 1 vez por semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana, realizadas sendo realizadas quatro sessões. Nas três primeiras sessões linha de base, após terem realizado as compras, a professora lembrou à Roberta que, ao chegar ao caixa, deveria entregar o dinheiro para a funcionária. Após o lembrete, era aguardada a atitude de Roberta no caixa. Na linha de base, Roberta, “não pagou” passando pelo caixa sem entregar o dinheiro, recebendo pelo



desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta, necessitaria receber da professora para entregar o dinheiro. Roberta necessitou que a professora lhe lembrasse de dar o dinheiro, dizendo: “Roberta, Pague as compras. Precisa dar o dinheiro para a moça”. Recebeu pelo desempenho o valor 2. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5 até a 20 foi necessário dizer a Roberta que pagasse as compras na hora de passar no caixa. Recebeu pelo desempenho o valor 2. A partir dessa sessão, foi observado que Roberta, com o dinheiro na mão, perto da hora de chegar ao caixa a dizer, em voz alta: “Precisa dar o dinheiro, fia... lembra, fia”. Assim, da sessão 21 até a 25, Roberta entregou o dinheiro a moça do caixa, estando a professora ao seu lado, recebendo pelo desempenho o valor 3. A professora começou a afastar-se de Roberta no momento de passar pelo caixa e, nas sessões 26 e 27, necessitou que a professora lhe dissesse para entregar o dinheiro, recebendo pelo desempenho o valor 2. Observou-se que quando a professora se adiantava no caixa Roberta, seguindo a professora, não entregava o dinheiro. A partir da sessão 28 Roberta tem lembrado de entregar o dinheiro ao caixa, mas ainda necessita que a professora esteja do seu lado parecendo que a presença da professora a lembra da atitude. Recebeu pelo desempenho o valor 3 até a sessão 43 exceto pela 30 quando deixada sozinha passou reto pelo caixa necessitando que a professora lhe solicitasse para pagar.

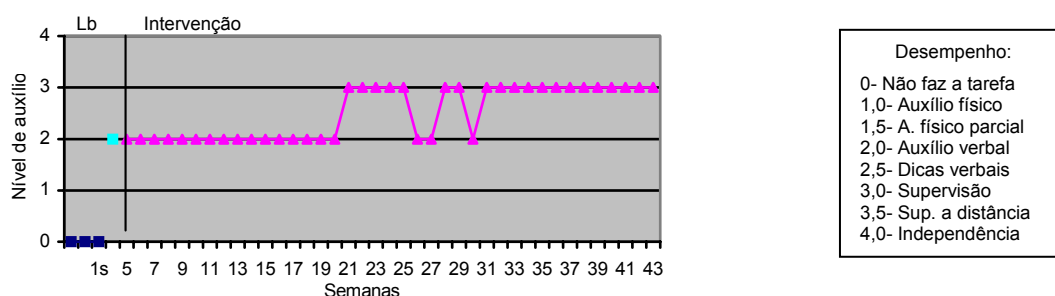


Figura 50- Desempenho de Roberta em pagar a compra em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de bater à porta

A Figura 51 mostra o desempenho de Roberta em bater à porta, abri-la e dizer “com licença”. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “bater à porta” e dizer com licença anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base a professora pediu a Roberta, ao se dirigir a diretoria para levar o café, que batesse na porta e, ao abri-la, dissesse “com licença”. Na linha de base, após a solicitação da professora: “Roberta, vá á diretoria, bata na porta e diga “com licença”, Roberta dirigiu-se a porta, bateu e entrou, sem dizer nada. Recebeu pelo desempenho, na linha de base, o valor 0, pois não cumpriu todas as etapas. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível

de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para executar a tarefa. Roberta necessitou de auxílio verbal, da professora para realizar a seqüência de bater na porta, abrir e dizer “com licença” para entrar. Iniciada a fase de intervenção na sessão 5 e durante 11 sessões Roberta necessitou de auxílio verbal a cada instrução, separadamente ex: Roberta, bata na porta, agora, abra a porta e diga “com licença”. A professora dava o modelo verbal dizendo: “com licença” e Roberta repetia com licença ao entrar. Recebeu da sessão 5 até a 14 o valor 2 pelo desempenho Da sessão 15 à 19 a professora, após a solicitação, permaneceu ao seu lado, sem lhe dar mais instruções e aguardou Roberta executar a ação. Roberta bateu na porta, falou com licença e entrou. Recebeu pelo desempenho o valor 3, cumprindo a seqüência de instruções. Nas sessões 20 e 21 feita a solicitação, Roberta dirigiu-se para a porta , bateu, falou com licença, abriu a porta e entrou. Assim, Roberta tinha independência em executar a tarefa, mas observou-se que ela batia na porta, dizia “com licença” antes de abrir e depois entrava. Recebeu pelo desempenho o valor 2 (professora repetiu a tarefa e a auxiliou verbalmente). Na sessão 22, a professora ficou ao seu lado na tarefa e, após a solicitação, Roberta bateu na porta, a abriu e disse “com licença”, recebendo pelo desempenho o valor 3. Nas sessões 23, 26, 27, 29 e 31, manteve a necessidade do auxílio verbal, recebendo pelo desempenho o valor 2. Nas sessões 24, 25, 28 e 29 com a professora ao lado, Roberta abriu a porta antes de falar “com licença”, recebendo 3 pelo desempenho. A professora começou a fazer essa solicitação, sem ir com Roberta até a porta. Roberta repetia as falas, seguindo as instruções da professora, mas não aguardava o tempo para a “função social”. Isto é, Roberta ia até a porta, batia na porta, dizia com licença e depois abria a porta . Da sessão 32 até a 43 a professora, ao seu lado, lhe dava dicas como lembre, Roberta, você vai falar com licença para a Maghi (quem estivesse na Diretoria), e vamos esperar que alguém fale “pode entrar”. Roberta conseguia dizer com licença após abrir a porta, recebendo até a sessão 43 o desempenho 2,5 pelas dicas verbais necessárias. Quando a professora não estava ao seu lado lhe dando algumas dicas mantinha o comportamento de bater na porta e dizer com licença (antes de abrir a porta) e depois entrava.

Foi observado, nesta atividade, que Roberta generalizou o comportamento de bater na porta para todas as salas de aula. Sempre batendo na porta, antes de entrar. Um detalhe muito importante a ser considerado é que todas as portas das salas de aula são divididas ao meio. Assim, quando Roberta batia na porta da sala de aula, já via as pessoas lá dentro e, assim, era justificável bater na porta e dizer “com licença” antes de abrir a porta. Roberta mostrou independência em realizar a atividade para bater na porta, pedir licença e entrar, mas necessitou de dicas verbais para cumprir a função social da atividade quanto à seqüência das instruções.

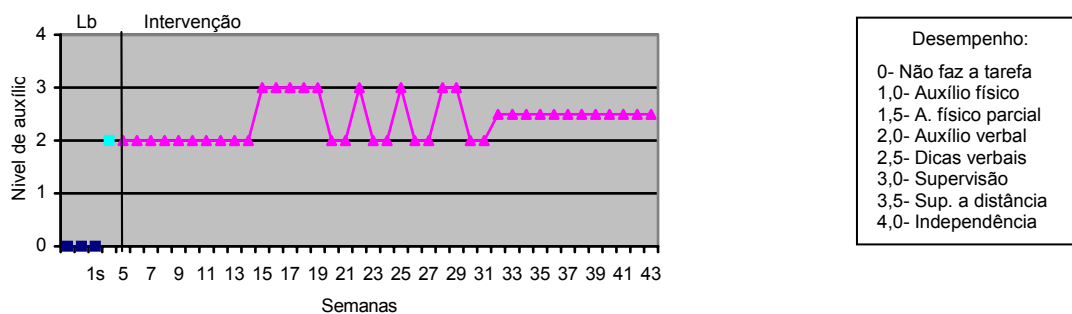


Figura 51- Desempenho de Roberta em bater na porta, abri-la e dizer “Com licença”

### ► Escovar o cabelo

A figura 52 mostra o desempenho de Roberta em escovar seu cabelo. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “escovar o cabelo” anotada 1 vez por semana, sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora solicitou a Roberta que escovasse seu cabelo. Roberta pegou a escova passando-a no cabelo, ora com as cerdas, ora a parte da madeira recebendo pelo desempenho o valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora. Roberta aceitou o auxílio físico, em partes da tarefa, quando escovava seu cabelo com a escova do lado contrário às cerdas, momento em que a professora lhe dizia para virar a escova, recebendo pelo desempenho o valor 1,5. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5 até a 16 Roberta manteve o mesmo desempenho, necessitando em parte da escovação, do cabelo, de auxílio físico do professor para executar a tarefa, recebendo 1,5 pelo desempenho. A partir da sessão 17 e até a 21, a professora só orientou Roberta verbalmente durante a tarefa, recebendo o valor 2 pelo desempenho. A partir da sessão 22, foi dado a Roberta uma escova redonda o que facilitou muito a sua tarefa. A professora manteve-se ao seu lado e Roberta recebeu pelo desempenho o valor 3 até a sessão 29. A partir da sessão 30 e até a 43, Roberta ia ao banheiro, escovava seu cabelo e retornava à sala de aula, sem a presença da professora, recebendo 4 pelo desempenho, sendo independente para realizar a tarefa.

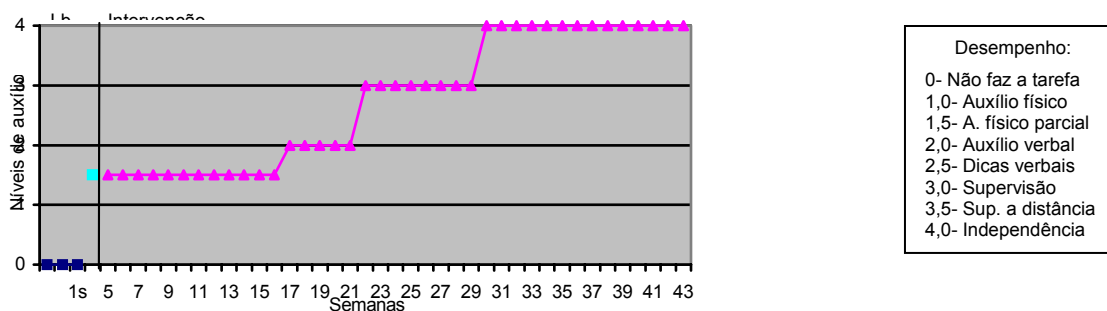


Figura 52- Desempenho de Roberta em escovar o cabelo em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de passar batom

A figura 53 mostra o desempenho de Roberta na atividade de passar batom. Roberta solicitava que lhe passassem batom, dizendo sempre “ela não sabe”.. A atividade teve por objetivo mostrar a Roberta que podia cuidar-se e passar o seu batom. Devido ao tremor de mãos de Roberta, era difícil para ela manter os limites ao passar o batom. A atividade foi realizada 4 vezes por semana, sendo a resposta “passar batom nos limites da boca” anotada 1 vez por semana sempre no último dia de aula da semana. A linha de base foi coletada durante a primeira semana. Nas três primeiras sessões linha de base, a professora pedia à Roberta que passasse o batom. Roberta dizia: “*ela não sabe*” mas passou o batom sem obedecer aos limites de sua boca. Recebeu pela habilidade o desempenho de valor 0. A quarta sessão de linha de base foi realizada para verificar o nível de auxílio, que Roberta necessitaria receber da professora para aprender a passar o batom. Roberta aceitou o auxílio verbal, no qual a professora, sem colocar a mão no batom explicou a Roberta como fazer (pintando a parte interna dos lábios) e recebeu o valor 2 pelo desempenho. Iniciada a fase de intervenção, na sessão 5, manteve o mesmo nível de auxílio assim, como nas sessões (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Durante essas sessões, foi observado que Roberta não conseguia, mesmo com a ajuda verbal, e olhando no espelho (apesar de melhorados) manter os limites necessários, socialmente falando, para passar o batom. Por esse motivo “social”, de dependência e pelos repetidos “*Ela não sabe.. Ela não sabe.. Passa pra ela*”. Foi usado um batom “cor de boca”, para que Roberta realizasse a atividade e pudesse cumpri-la de forma mais independente. A professora a acompanhou na atividade mas não lhe deu mais as instruções verbais, ficando ao seu lado. Nas sessões 14, 15, 16 e 17, Roberta recebeu pelo desempenho o valor 3. A partir da sessão 18, Roberta foi ao banheiro e passou, de forma independente, o batom cor de boca ou brilho sentindo-se bem em realizá-lo sozinha recebendo 4 pelo desempenho até a sessão 43.

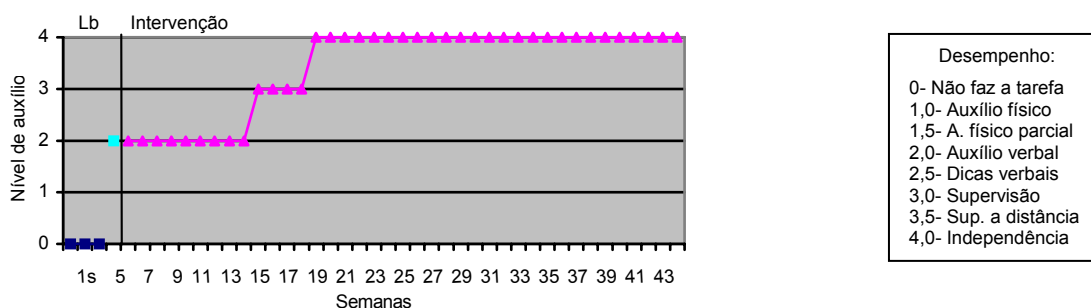


Figura 53 – Desempenho de Roberta em passar batom em relação aos níveis de auxílio

### ► Atividade de andar na calçada e atravessar a rua

A figura 54 mostra o desempenho de Roberta na atividade de andar na calçada e

atravessar a rua no trajeto de ir ao supermercado. A atividade foi realizada 1 vez por semana, sendo a resposta “andar na calçada e atravessar a rua” anotada 1 vez por semana. A linha de base, foi coletada durante a primeira semana em quatro sessões. Nas três primeiras sessões linha de base a professora, pedia a Roberta para que andasse na calçada. Roberta manteve-se ao lado da professora não indo para a rua, estando em supervisão da professora. Foi considerado, na linha de base pelo desempenho, o valor 0 e na quarta sessão de linha de base, para verificar o nível de auxílio, recebeu pelo desempenho de andar na calçada o valor 3, andando com a supervisão da professora. Quando a professora disse que iriam atravessar, nas três primeiras sessões linha de base, Roberta atravessou a rua, quando carros passavam e necessitou que a professora lhe dissesse: “pare” e a segurasse. Recebeu na linha de base o valor 0 para atravessar, e na quarta sessão, para observar o nível de auxílio pelo desempenho, o valor 1,5. Iniciada a intervenção, sessão 5 até a 7, Roberta precisou que a professora lhe dissesse para parar no momento de atravessar e Roberta, na calçada, andava acompanhando a todos. Recebeu 3 pelo desempenho de andar na calçada e 2 pelo desempenho de atravessar a rua. Para observar a independência, foi solicitado a Roberta que andasse ao lado do amigo de classe e que ela o ensinaria a caminhar nas ruas. Roberta repetia em voz alta tudo que a professora falava aos alunos, para o amigo, como: “tomar cuidado, andar na calçada e prestar atenção”. Observou-se que, da sessão 8 até a 25, quando a professora parava, para atravessar a rua, dizia a todos os alunos: “Vamos parar”, Roberta repetia a instrução ao amigo, “Vamos parar” sem que fosse necessária a instrução verbal, direta como antes. Recebeu pelo desempenho o valor 2,5. A partir da sessão 26 e até a 43 Roberta caminhou na calçada, até o supermercado, com supervisão a distância, recebendo pelo desempenho o valor 3,5 (a professora vai a sua frente e Roberta acompanha o amigo) fazendo o papel de “orienta-lo”. Recebeu pelo desempenho a pontuação 2,5 para atravessar a rua, pois necessitou de dicas verbais até a sessão 43. Observou-se que Roberta ia ao supermercado, virando nas esquinas certas e tendo direção. Isso foi observado deixando aluna ir à frente com um pequeno distanciamento do professor e aguardando sua iniciativa.

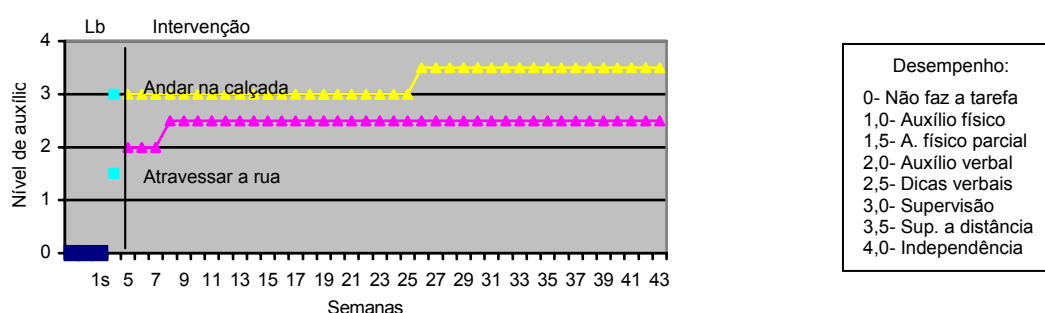


Figura 54 – Desempenho de Roberta em andar na calçada, atravessar a rua em relação aos níveis de auxílio.

### ► **Nível de Funcionamento geral de Roberta nas tarefas de intervenção**

A Figura 55 mostra o nível de funcionamento global de Roberta em todas as atividades propostas, (somada a pontuação de cada sessão de todas as tarefas e feita a porcentagem), em acordo com os níveis de auxílio recebidos, desde a linha de base, linha de base com auxílio, todas as sessões de intervenção e no seguimento: As atividades foram: Dizer “Bom dia”; O que vamos comprar; Pedir um real; Achar o produto na prateleira; Pagar; Bater na porta e dizer com licença; Escovar o cabelo; Passar batom; Andar na calçada e andar nas ruas, e, a média (aproximada para o mínimo) obtida na atividade de fazer café.

Nas três primeiras sessões linha de base, Roberta possuía 0% de independência. Na quarta sessão, realizada para observar o nível de auxílio necessário, possuía 0% de independência, em 20% necessitava de auxílio físico parcial, em 60% de auxílio verbal, 10% de dicas verbais e 10% de supervisão, mostrando que, com o auxílio verbal, conseguia desempenhar grande parte dessas atividades. Importante salientar a ausência do auxílio físico na figura de funcionamento geral, que apesar de ter havido, em algumas etapas da atividade de fazer café, feita a média da pontuação, atingiu a pontuação do auxílio verbal. Assim, Roberta no seu funcionamento geral, o auxílio físico tornou-se uma parte, praticamente inexistente em relação aos outros níveis de auxílio. Observa-se na figura, que após a intervenção, os níveis de auxílio necessários a Roberta se modificaram. Na sessão 11, observamos 10% de independência (pedir um real) no total de atividades. O auxílio físico parcial foi necessário até a sessão 16, sendo que a partir da sessão 17, o auxílio verbal, as dicas verbais, a supervisão e 20% de independência foram os auxílios relevantes, facilitando o acompanhamento do aluno. A partir da sessão 32 observa-se que Roberta desempenha as atividades através das dicas verbais (40%), não sendo necessário repetir as solicitações, como anteriormente, quando necessitava de auxílio verbal. A supervisão e a supervisão a distância representaram 20% da necessidade de auxílio e conquistou 40% de independência em seu funcionamento geral. A figura mostra que a partir da sessão 37, Roberta apresentou um desempenho, nas atividades propostas, necessitando, para o seu funcionamento, de dicas verbais (20%), supervisão e supervisão a distância (20%) e conquistando 60% de independência nas atividades propostas. Isso mostra que Roberta, foi capaz de realizar eventos sozinha, precisou ser acompanhada em alguns momentos e através de uma conversa informal conseguiu desempenhar suas funções. Na sessão 40, a figura mostra um aumento da supervisão a distância (20%), em detrimento da supervisão, ao lado da aluna (10%), sendo, os níveis de independência mantidos. Esse nível de função foi mantido até o final da intervenção e no seguimento. Importante ressaltar que a linha de base operante no seguimento, mostra, agora, 50% de nível independência (sessão 45).

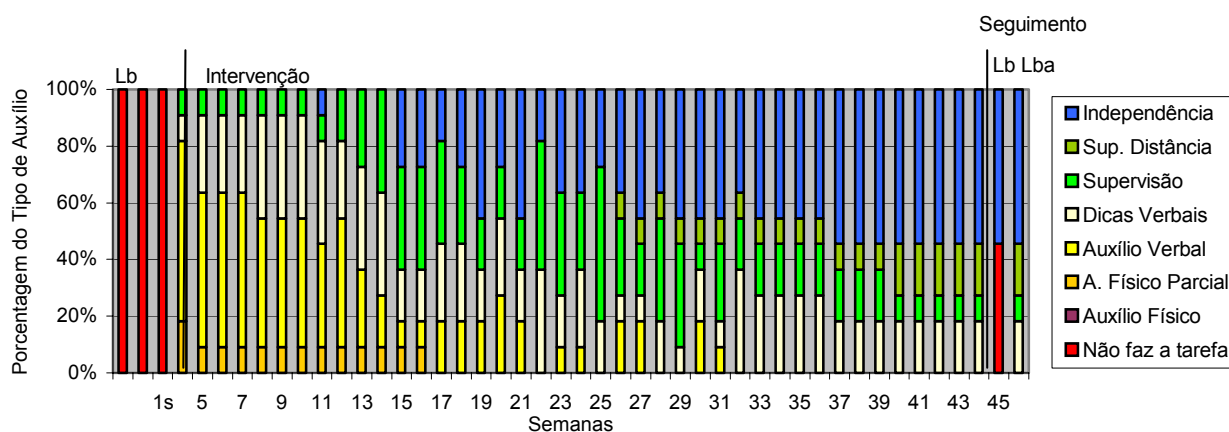


Figura 55- Nível funcional Geral de Roberta em todas as atividades realizadas na intervenção em relação aos níveis de auxílio e no seguimento após 4 meses da intervenção. A avaliação inicial e a reavaliação, no seguimento, foram realizadas em Linha de base operante (Lb) e em linha de base com auxílio (Lba)

## RESULTADOS DA PLANILHA DE AVALIAÇÃO PROGRESSIVA DE ROBERTA

Roberta iniciou o Programa Ann Sullivan, em 1998. Os dados referentes à avaliação em 1998, foram colhidos do arquivo da escola e colocados na Planilha sob o título de pré-estudo com linha de base operante e linha de base com auxílio.

### Avaliação Progressiva de Roberta em Atividades de Vida Diária AVD 1 e AVD 2

#### Repertório do Nível de Interesses e de Função em AVD

A Figura 56 mostra a evolução do Nível de Interesses e de Função de Roberta, nas atividades de Vida Diária quando auxiliada (Lba) e os níveis de independência (Lbo) conquistados no total das tarefas (73) avaliadas nas Planilhas AVD1 e AVD2 (pág. 140 e 141). A Figura 55 mostra a avaliação em 1998, quando da sua entrada na escola: na Lba, apresentava um repertório de interesses de 87,7%, e de nível de função de 65,4% e, na Lbo, 76,7% para os Interesses e 41,1% de função realizada de forma independente. A Figura 55 mostra ampliação de Interesses e de Função anteriores ao presente estudo e, em fevereiro de 2000, o repertório de interesses, em Lbo e Lba, tem valores de 95,9% e 98,3%, respectivamente, apresentando índices percentuais menores no nível de função em Lbo (50,7%) e Lba (77,7%), em relação ao total de atividades propostas. Observa-se na Figura 55 que a ampliação dos Interesses, em relação a 1998 (Lbo e Lba), atingem quase 100% das atividades. O efeito observado, após intervenção no repertório de função foi uma melhora no desempenho nas atividades, isto é, necessitou de menos auxílio em relação ao necessário no início deste estudo, sendo a ampliação do nível de função nas atividades de AVD, de 5,5% em

Lbo e Lba, havendo, portanto, aquisição das habilidades de forma independente e quando dados os auxílios necessários. No repertório de função, os valores percentuais são menores do que no repertório de Interesses, sugerindo uma dificuldade maior na habilidade de execução de tarefas do que na disponibilidade (interesse), em realizá-las. Em base operante, a Figura 55 mostra a dificuldade da aluna em trabalhar com independência, mas ainda assim o percentual é de 56,2%, no final do estudo, em relação ao total das tarefas em AVD. Quando dados os auxílios necessários, o percentual chega a 83,2%. Os interesses tanto em Lbo como em Lba, apresentam-se em quase 100% das tarefas, o que poderia orientar o programa em persistir no ensino das habilidades de AVD, pois Roberta vem mantendo evolução na aquisição dessas habilidades e houve manutenção no seguimento.

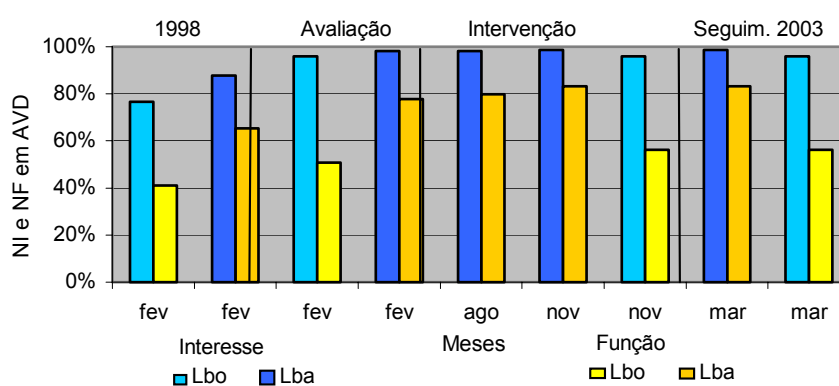


Figura-56 Evolução do nível de interesses e de Função de Roberta nas atividades de AVD

### Repertório do Nível de Interesses e de Função em cada Setor da área de AVD

A Figura 57 mostra a evolução do repertório de Interesses e de Função de Roberta, em relação a cada setor de AVD: Alimentação, Asseio, uso do Banheiro, Vestuário, uso do aparelho Motor e Comunicação. Observa-se que a ampliação dos níveis de Interesses em Lbo ocorreu previamente a este estudo, conquistando 100% nos Setores de AVD, exceto na comunicação que se manteve em 60%, durante o estudo, tendo conquistado 12,5% no Pré-estudo. Na Lba, o Setor comunicação apresenta, no início deste estudo, uma porcentagem, significativamente maior, de 84,4% (15,7% conquistados no pré-estudo), mostrando que, com auxílio, é possível facilitar a comunicação de Roberta, como mostra a Figura 57<sup>B</sup> ampliando seu percentual, em novembro em 3,1%. As Figuras de Nível de Função 57<sup>C</sup> e 57<sup>D</sup> mostram que as habilidades de Roberta em AVD concentram-se, em porcentagem maior, no aparelho Motor e no uso do Banheiro. No Setor Motor e no uso do Banheiro, Roberta manteve os mesmos níveis de interesses e de função, em Lbo e Lba. Sua dificuldade motora, devido ao tremor das mãos (uso das mãos), dificultava o uso de alguns instrumentos que exigiram maior coordenação motora. Houve melhora na qualidade dessa habilidade motora,



mas ainda apresenta necessidade de supervisão. Roberta ainda apresenta comportamentos de esfregar uma mão na outra e autolesivos esporádicos (beliscar-se). Estes comportamentos poderiam ser considerados como: uso inadequado das mãos, mas é importante ressaltar que esses comportamentos, assim como, os leves acenos de abanar as mãos, não são impeditivos no desempenho de habilidades, quando a aluna tem o apoio da professora. Manteve o mesmo Nível de Interesses e de Função até o final deste estudo. Quanto ao uso do Banheiro, Roberta mostra muito interesse em manter-se limpa (solicita o auxílio da professora no banheiro) mas mostra pouca habilidade em fazê-lo de forma eficaz, necessitando ainda de auxílio parcial para limpar-se.

Na avaliação em fevereiro, os Setores Asseio, Alimento e Vestuário apresentaram índices percentuais entre 20% e 60% em Lbo e, entre 60% e 80%, quando auxiliada em suas tarefas. No nível de função, em Lba, houve aquisição de 5%, na qualidade de auxílios necessários na área de alimentação, sendo, em sua maioria, de forma supervisionada (ver Planilha AVD1 (pág 143). No asseio, a ampliação de repertório de função, em Lbo, foi de 16,7% e de 14,6% na Lba, o que significa um aumento na qualidade em executar essas funções, em relação ao nível de auxílio e também na execução de tarefas de forma independente (Pentear o cabelo e passar baton, como mostra a Planilha Roberta AVD1 (pág. 143).) No vestuário, a ampliação de repertório, neste estudo, em Lbo, foi de 11,1%, devido à independência em calçar a sandália (pela introdução do velcro no vestuário) e de 4,2% na Lba, significando um aumento na qualidade de auxílio de que Roberta necessita).

O Setor Comunicação é significativamente diferente em Lbo e Lba. Na Lbo, a Figura 57<sup>A</sup> não mostra evolução nas habilidades comunicativas de Roberta, indo ao encontro das características do seu quadro clínico, em relação às dificuldades de comunicação observadas no T.I.D. e Autismo. Na Lba, observa-se melhora progressiva neste setor, sendo a Lba um referencial evolutivo do que ocorreu com Roberta. Roberta apresentou, durante todo o programa, melhora na qualidade do desempenho comunicativo, sendo responsáveis pela ampliação do nível de função a “fala”, que apresenta uma maior funcionalidade em contextos (responder pergunta, observada na atividade de “fazer café” e na habilidade de uso do caderno de leitura (letra A, 1 real e figuras)) e, quanto à ecolalia, que, após o uso da estratégia do telefone, permitiu a Roberta, em momentos de difícil remissão, resolver parte de sua angústia, sendo supervisionada à distância pela professora. Assim, o interesse em falar foi direcionado, no caso de Roberta, para que ela pudesse ouvir as respostas que desejasse e acalmar-se a seu tempo. Dessa forma, houve ampliação do nível de função, em relação ao total de possibilidades, de 18,7%, em relação a 1998, e de 9,4%, em relação a fevereiro. Importante ressaltar que, na linha de base operante, não houve diferença quanto aos níveis de

independência em novembro (12,5%), em fevereiro (12,5%) e em 1998 (12,5%), mostrando dificuldades e limitações na área de Comunicação para iniciar ou sustentar o diálogo, necessitando ainda de auxílio, para sua expressão. Porém, a ampliação do nível de função com auxílio mostra que é possível a melhora na qualidade comunicativa, havendo diminuição do nível de auxílio para que se estabeleça a comunicação, o diálogo. Isso mostra a importância em se valorizar essa área e tê-la como meta no programa educacional. Essa ampliação de repertório mostra um aumento na qualidade, no funcionamento comunicativo e no tipo de auxílio de que Roberta necessita, atualmente, para se comunicar, conseguindo, ser mais clara e utilizando a fala de forma mais funcional

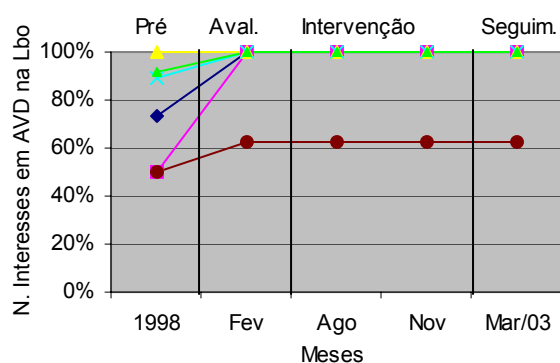
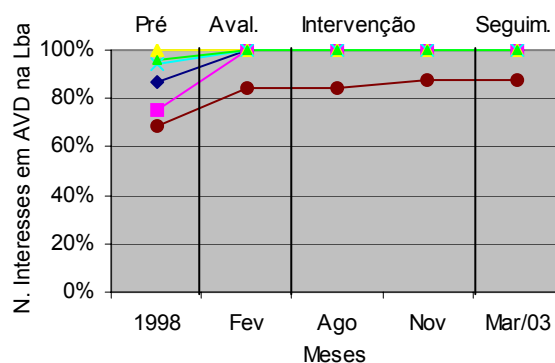
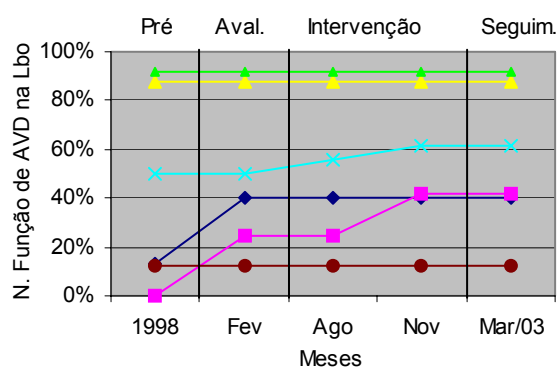
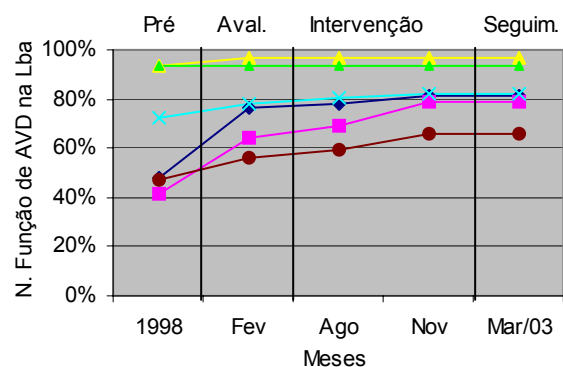
Figura 57<sup>A</sup> Interesse/LboFigura 57<sup>B</sup> Interesse/LbaFigura: 57<sup>C</sup> Função/LboFigura: 57<sup>D</sup> Função/Lba

Figura 57- Evolução do nível de interesses e de função de Roberta em cada setor da área de AVD

### Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Diária AVD1

#### Participante Roberta

|                         | Pré estudo |       |    |       |       |    | Avaliação Inicial |     |    |                |       |     | Intervenção |       |     |               |       |     | Seguimento |     |    |            |       |     |   |   |   |
|-------------------------|------------|-------|----|-------|-------|----|-------------------|-----|----|----------------|-------|-----|-------------|-------|-----|---------------|-------|-----|------------|-----|----|------------|-------|-----|---|---|---|
|                         | Lbo        |       |    | Lba   |       |    | Lbo               |     |    | Lba            |       |     | Lba         |       |     | Lba           |       |     | Lbo        |     |    | Lba        |       |     |   |   |   |
|                         | 1998       |       |    | 1998  |       |    | fevereiro/2002    |     |    | fevereiro/2002 |       |     | agosto/2002 |       |     | novembro/2002 |       |     | março/2003 |     |    | março/2003 |       |     |   |   |   |
|                         | NI         | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI                | NF  | SC | NI             | NF    | SC  | NI          | NF    | SC  | NI            | NF    | SC  | NI         | NF  | SC | NI         | NF    | SC  |   |   |   |
| <b>Alimento</b>         | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| senta-se a mesa         | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| usa copo                | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| usa xícara              | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| usa colher              | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| usa garfo               | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| usa faca                | 0          | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 1     | 5   | 4           | 2     | 6   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| usa guardanapo          | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| usa canudinho           | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4             | 2     | 6   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 2 | 6 |
| come c/ mão-bolachas    | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4   | 8  | 4              | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4             | 4     | 8   | 4          | 4   | 8  | 4          | 4     | 8   | 4 | 4 | 8 |
| come sem derramar       | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| bebe sem derramar       | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| serve-se de liquido     | 4          | 0     | 4  | 4     | 1     | 5  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| serve-se de sólidos     | 4          | 0     | 4  | 4     | 1     | 5  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| interage com amigos     | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4             | 3     | 7   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 3 | 7 |
| abre pacotes/balas      | 4          | 0     | 4  | 4     | 1     | 5  | 4                 | 0   | 4  | 4              | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4             | 2     | 6   | 4          | 0   | 4  | 4          | 4     | 8   | 4 | 2 | 6 |
| <b>Pontuação Total</b>  | 44         | 8     | 52 | 52    | 29    | 81 | 60                | 24  | 84 | 60             | 46    | 106 | 60          | 47    | 107 | 60            | 49    | 109 | 60         | 24  | 84 | 60         | 49    | 109 |   |   |   |
| % de Repertório         | 73,3%      | 13,3% |    | 86,7% | 48,3% |    | 100%              | 40% |    | 100%           | 76,7% |     | 100%        | 78,3% |     | 100%          | 81,7% |     | 100%       | 40% |    | 100%       | 81,7% |     |   |   |   |
| N. Independência (Lbo)  | 73%        | 13%   |    | 73%   | 13%   |    | 100%              | 40% |    | 100%           | 40%   |     | 100%        | 40%   |     | 100%          | 40%   |     | 100%       | 40% |    | 100%       | 40%   |     |   |   |   |
| Ampliação de Repertório | 26,7%      | 26,7% |    | 13,3% | 33,3% |    | 0%                | 0%  |    | 0%             | 5%    |     | 0%          | 3%    |     |               |       |     |            |     |    |            |       |     |   |   |   |

|                         | NI             | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC |   |
|-------------------------|----------------|-------|----|-------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|---|
|                         | <b>Asseio</b>  | 0     | 0  | 0     | 2     | 2  | 4    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8 |
|                         | percebe o sujo | 0     | 0  | 0     | 2     | 2  | 4    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8 |
|                         | lava as mãos   | 4     | 0  | 4     | 4     | 2  | 6    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8 |
| lava o rosto            | 0              | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| escova os dentes        | 4              | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 3     | 7  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| enxuga as mãos          | 4              | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| enxuga o rosto          | 4              | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| banho                   | 0              | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4    | 0     | 4  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 3     | 7  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| Penteia o cabelo        | 0              | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4    | 0     | 4  | 4    | 1     | 5  | 4    | 2     | 6  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| Passa batom             | 0              | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4    | 0     | 4  | 4    | 1     | 5  | 4    | 2     | 6  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| Passa desodorante       | 0              | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4    | 0     | 4  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| assoa o nariz           | 4              | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| limpa a boca            | 4              | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 2     | 6  | 4    | 0     | 4  | 4    | 4     | 8  |   |
| <b>Pontuação Total</b>  | 24             | 0     | 24 | 36    | 20    | 56 | 48   | 12    | 60 | 48   | 31    | 79 | 48   | 33    | 81 | 48   | 38    | 86 | 48   | 20    | 68 | 48   | 38    | 86 |   |
| % de Repertório         | 50%            | 0%    |    | 75%   | 41,7% |    | 100% | 25%   |    | 100% | 64,6% |    | 100% | 68,8% |    | 100% | 79,2% |    | 100% | 41,7% |    | 100% | 79,2% |    |   |
| N. Independência (Lbo)  | 50%            | 0%    |    | 75%   | 41,7% |    | 100% | 25%   |    | 100% | 25%   |    | 100% | 25%   |    | 100% | 41,7% |    | 100% | 41,7% |    | 100% | 41,7% |    |   |
| Ampliação de Repertório | 50%            | 41,7% |    | 25,0% | 37,5% |    | 0%   | 16,7% |    | 0%   | 14,6% |    |      |       |    |      |       |    |      |       |    |      |       |    |   |

|                         | NI             | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC | NI   | NF    | SC |   |
|-------------------------|----------------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|----|---|
|                         | <b>Motor</b>   | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8 |
|                         | uso dos braços | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8    | 4     | 4  | 8 |
|                         | uso das mãos   | 4     | 0  | 4    | 4     | 2  | 6    | 4     | 0  | 4    | 4     | 3  | 7    | 4     | 3  | 7    | 4     | 3  | 7    | 4     | 0  | 4    | 4     | 4  | 8 |
| senta                   | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| fica em pé              | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| anda                    | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| sobe escada             | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| desce escada            | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| postura ao sentar       | 4              | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  | 4    | 4     | 8  |   |
| <b>Pontuação Total</b>  | 32             | 28    | 60 | 32   | 30    | 62 | 32   | 28    | 60 | 32   | 31    | 63 | 32   | 31    | 63 | 32   | 31    | 63 | 32   | 28    | 60 | 32   | 31    | 63 |   |
| % de Repertório         | 100%           | 87,5% |    | 100% | 93,8% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 96,9% |    | 100% | 96,9% |    | 100% | 96,9% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 96,9% |    |   |
| N. Independência (Lbo)  | 100%           | 87,0% |    | 100% | 87,0% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 87,5% |    | 100% | 87,5% |    |   |
| Ampliação de Repertório | 0%             | 0%    |    | 0%   | 3,1%  |    | 0%   | 0%    |    | 0%   | 0%    |    |      |       |    |      |       |    |      |       |    |      |       |    |   |

#### Legenda referente às 6 Planilhas ( AVD1, AVD2, AVP1, AVP2, HAF1 e HAF2)

As atividades em destaque com a cor amarela foram objeto de intervenção

As atividades em destaque com a cor azul foram considerados interesses relevantes no programa

|                           |                                                                                                            |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linha de base operante    | Lbo                                                                                                        |
| Linha de base com auxílio | Lba                                                                                                        |
| N. de Independência (Lbo) | Nível de independência ou Linha de base operante conquistada em todas as avaliações                        |
| Ampliações de Repertório  | Ampliação do repertório de interesses ou de função (Lbo/Lba) em relação ao final da intervenção (novembro) |

| NI - Nível de interesse | Pontos | NF - Nível de função                                            |
|-------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------|
| Oculto                  | 0      | Não faz a tarefa                                                |
| Inicial                 | 1      | Auxílio físico                                                  |
| Crescente               | 2      | Auxílio verbal                                                  |
| Satisfatório            | 3      | Supervisão                                                      |
| Suficiente              | 4      | Independência                                                   |
| Somatória NI+NF         | 8      | Nível de interesses suficiente e faz a tarefa com independência |



## Avaliação Progressiva de Roberta em Atividades de Vida Prática (AVP 1 e AVP 2)

Os setores e atividades comentados na área de AVP estão descritos nas págs.149 e 150

### Repertório do Nível de Interesses e de Função na área de AVP

A Figura 58 mostra a evolução do Nível de Interesses e de Função de Roberta, nas atividades de Vida Prática, quando auxiliada (Lba) e os níveis de independência (Lbo) conquistados no total das tarefas (85) avaliadas na Planilha AVP1 e AVP2. A Figura mostra a avaliação em 1998, na Lba, um repertório de interesses de 64,1% e nível de função de 41,5%. Na Lbo, 37,6% para os Interesses e 12,9% de Função realizada de forma independente. A Figura 57 mostra significativa ampliação de Interesses e de Função anteriores ao presente estudo, sendo a ampliação de Interesses em Lbo de 36,5% e, em Lba, de 24,4%. O nível de função teve ampliação em Lbo de 15,3% e, em Lba, de 22,3%, em relação ao total das tarefas, apresentando 100% de evolução em relação ao escore inicial. O efeito observado nos repertórios justifica-se pela participação de Roberta no Programa de Emprego Apoiado (Ragazzi 2001). Durante a Intervenção, observa-se que os repertórios de Interesses e de Função aumentaram progressivamente, sendo que, em novembro, Roberta adquire uma performance maior em Lba, no nível de função, necessitando de menos auxílio em relação ao necessário no início deste estudo, sendo a ampliação do nível de função nas atividades de AVP de 9,4%, e, em Lbo de 7,1% em relação ao total de atividades propostas, Observa-se na Figura 58 que Roberta possui interesses na área de AVP, em Lba, acima de 80% havendo ainda discreta ampliação do repertório (2,4%), durante este estudo, tendo ampliado mais o seu desempenho, adquirindo performance na Lba (9,4%) e, na Lbo, (7,1%), tendendo a acompanhar seus interesses. Observa-se também, na Figura 57, que o percentual dos interesses são também maiores que o nível de Função, dados também observados em AVD e no participante Júlio.

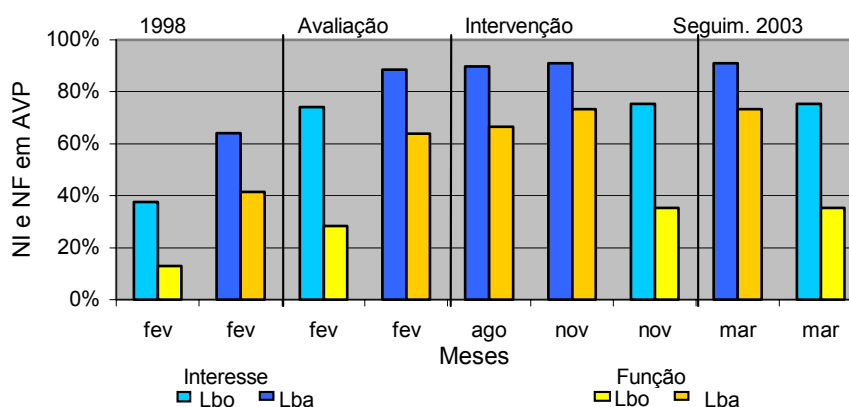


Figura 58- Evolução do nível de interesses e de função de Roberta em AVP

### **Repertório do Nível de Interesses e de Função em cada Setor de AVP**

A Figura 59 mostra a evolução do repertório de interesses e de função de Roberta em relação a cada Setor da área de AVP: Cozinha, Despensa, Cozinhar, Área Externa e Habilidades Sociais. As atividades estão descritas nas Planilhas Roberta AVP1 e 2 (pág 149 e 150). No Pré Estudo, observa-se que a ampliação do repertório de interesses ocorreu em todas as áreas, sendo as áreas Cozinhar, Habilidades Sociais e atividades na Área Externa as de menor interesse inicial, em Lbo e Lba. O setor Despensa e no ambiente Cozinha, Roberta possuía uma porcentagem maior de interesses (Figura 59<sup>A</sup> e 59<sup>B</sup>), considerados “suficientes” para atuar no ambiente e experimentar as funções realizadas na cozinha. Foi desenvolvido no Pré Estudo atividades no ambiente Cozinha como: lavar, enxugar, lavar a pia, atividades desenvolvidas no CASB e também no emprego apoiado (Ragazzi, 2001), adquirindo independência e manutenção do aprendizado nesses setores. Ainda no Pré-Estudo a Figura 59<sup>C</sup> mostra o nível de Função em todos os Setores de AVP, em Lbo, abaixo de 30% e a ação cozinhar de 0%. Na Lba, seu funcionamento é maior (Figura 59<sup>D</sup>), respondendo ao programa, quando auxiliada em ações na Despensa e no ambiente Cozinha, depois em atividades de área externa e habilidades sociais e, por ultimo, a ação de Cozinhar com 20% de função em Lba.

Na avaliação, no início deste estudo, a Figura 59<sup>A</sup> mostra que os interesses de Roberta encontram-se todos acima de 50% e de forma significativa o interesse Cozinhar, em Lbo e Lba, atinge o valor de 80%. Importante ressaltar que o interesse e a habilidade de Cozinhar era o menor da área de AVP, o que poderia ser chamado de “oculto” em relação aos outros. A mudança no percentual, com ampliação do repertório de Interesses e de função de Roberta, em relação ao Pré Estudo, poderiam justificar o resultado do programa desenvolvido com Roberta, nas atividades de área externa e no programa de emprego com apoio. Assim, partindo dos interesses iniciais, no ambiente Cozinha (Pré Estudo), Roberta teve contato com as atividades que, naturalmente, ocorriam nesse local, ampliando seus interesses, a princípio ocultos, na ação Cozinhar. Ainda assim, no setor Cozinhar, a Figura 59<sup>C</sup> mostra um nível de função de 7% e, na Lba, de 43% (Figura 59<sup>D</sup>). Na avaliação, em fevereiro, os Interesses no Setor Cozinha, combinados com o setor Cozinhar e somado ao interesse específico de “beber café” organizaram o programa base para a Intervenção, dando continuidade aos desejos de Roberta. A Figura 59 mostra os efeitos no repertório de interesses na ação Cozinhar, na Lbo, de 0%, na Lba, de 5% e, no repertório de função, em Lbo apresentando 6% de ampliação, quase duplicando seu percentual inicial. Mostrou-se capaz de desempenhar tarefas, sendo auxiliada e auxiliando nas atividades de Cozinhar, ampliando seu nível de função em Lba para 63%, (20% de ampliação) sugestivo de que a atividade de “fazer o café”, objeto central de interesse, conseguiu reunir elementos significativos para ampliar o repertório de Roberta.

Neste estudo a ampliação do repertório de função no Setor Cozinha, em Lbo, foi de 2% em relação a fevereiro, e de 23% em relação a 1998. No nível de função, na Lba, foi de 2,1% em relação a fevereiro, e de 22,9%, em relação a 1998.

A Figura 59 ainda fornece informações e mostra que os interesses, no Setor Cozinha, combinados com os interesses na Despensa (que também envolvem atividades de lavar, separar e discriminar), e, na ação Cozinhar, sugerem tarefas, para etapas subseqüentes e de profissionalização como “Auxiliar de Cozinha” e que Roberta possui habilidades sociais necessárias ao trabalhador, respondendo em 80%, quando recebe os apoios necessários.

Com relação às Habilidades Sociais, setor comprometido nas Pessoas com TID ou Autismo, observa-se na Figura 59<sup>A</sup>, no Pré Estudo, um valor de 20% de Interesses em Lbo e, quando auxiliada (Lba), atinge 50% das tarefas em habilidade social. O nível de função em Lbo é de 10% e, em Lba, atinge 40% das tarefas. É interessante observar que os níveis de Interesses em Habilidades Sociais mantem-se na Lbo em 50%, o que sugere limitações nos interesses em habilidades sociais, na interação com o outro, mas a Figura 59<sup>D</sup> mostra que o repertório pode ser ampliado se for auxiliada para tal, chegando ao nível de 80%. No final do estudo, atinge, no nível de função, em Lbo, 40,7% (11,1% de ampliação) das tarefas do setor, aproximando suas habilidades aos seus níveis de interesses. Dessa forma, os resultados indicam uma evolução, quanto à qualidade das habilidades sociais e que há dificuldades, para Roberta, em ser hábil de forma independente, neste setor, tais como: atenção, olhar quando chamado, procurar ajuda de forma hábil, reconhecimento do perigo e a resposta adequada às brincadeiras, que embora dificultem as relações interpessoais de Roberta, não impedem a sua participação (ver Planilha AVP2/Roberta pág 150). Isso vai ao encontro das dificuldades que as Pessoas com TID ou Autismo apresentam na interação social, mas também sugere e reforça que pode haver melhora na qualidade da relação, que pode ser ampliada, permitindo maior participação e convivência.

Nessa área, a atividade de “fazer o café”, objeto da intervenção, promoveu oportunidades para ampliação dos níveis de interesses e de função de Roberta em outros setores, na área de AVP, como área externa: associada à ida ao supermercado, que proporcionaram a ampliação do nível de funcionamento de Roberta, em novembro (final da Intervenção), como mostra a Figura 59 (AVP1 e 2, pág 149 e 150).

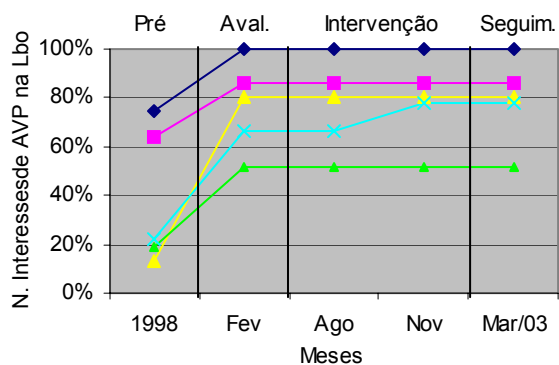


Figura 59<sup>A</sup> NF/Lbo

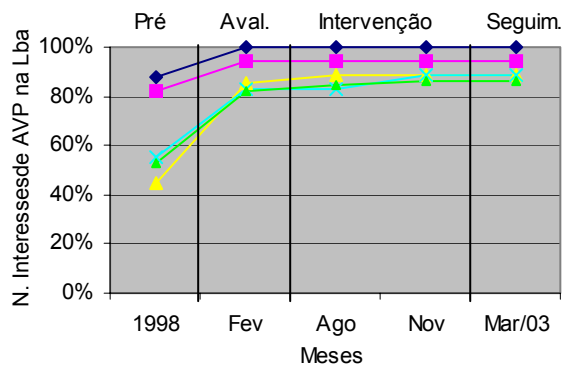


Figura 59<sup>B</sup> NF/Lba

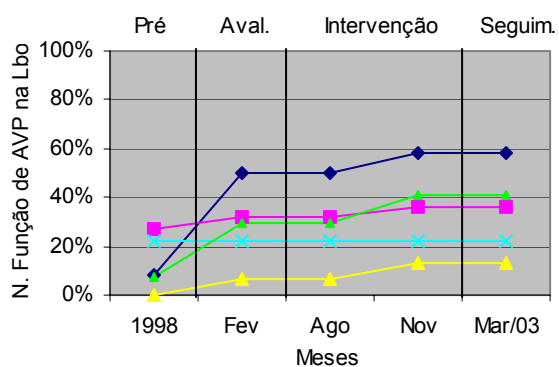


Figura 59<sup>C</sup> NF/Lbo

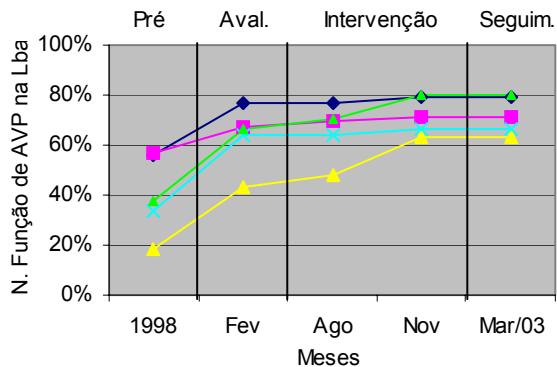


Figura 59<sup>D</sup> NF/Lba

Figura 59 - Evolução do nível de interesses e de função de Roberta em cada setor da área de AVP







### Avaliação Progressiva Habilidades Acadêmicas Funcionais Roberta (HAF1 – HAF2)

As Planilhas de Avaliação Progressiva HAF1 e HAF2 (pág. 155 e 156) mostram a evolução dos interesses e de função, sendo avaliados o uso dos conceitos em atividades de vida prática, vida diária e em habilidades acadêmicas específicas.

### Repertório do Nível de Interesses e de Função na Área de HAF

A Figura 60 mostra a evolução dos Níveis de Interesses e de função, de Roberta, nas habilidades acadêmicas Funcionais, quando auxiliada (Lba), e os níveis de independência (Lbo) conquistados no total das tarefas (98), avaliadas na Planilha HAF1 e HAF2. A Figura mostra a avaliação, em 1998, quando da sua entrada na escola: na Lba, um repertório de interesses de 28,1%, e nível de função de 17,9%, e em Lbo um repertório de 17,3% para os Interesses e 11,2% de habilidades realizadas de forma independente. A Figura mostra ampliação dos níveis de Interesses e de Função anteriores ao presente estudo, de forma significativa, triplicando seus interesses na área HAF em Lbo e em Lba. Em Lbo, o nível de função de Roberta teve ampliação, em relação a si própria, de 19,4% e, em Lba, de 32,4%, apresentando, aproximadamente, 100% de evolução em relação ao escore inicial. O efeito observado nos repertórios pode ser justificado pela avaliação continuada e contextualizada do uso dos conceitos dessa área, quando Roberta mostrava seu conhecimento nas atividades realizadas. Dessa forma, Roberta inicia este estudo com 80% de repertório de interesses e 50,3% de nível de função, quando recebe os auxílios necessários. Durante a Intervenção, observa-se que os repertórios de Interesses e de função aumentam progressivamente, mostrando que Roberta vem evoluindo em relação a si própria, na aquisição de habilidades funcionais. No final deste estudo, Roberta atinge em nível de função, em Lbo, 40,8% de habilidades de forma independente. No retorno as aulas, na manutenção do programa e realizada a avaliação no seguimento, observou-se que houve ampliação de repertório em nível de função em 2,1%, como mostra a Figura 60, significando que Roberta ainda vem assimilando conceitos, que são incorporados no seu currículo pessoal.

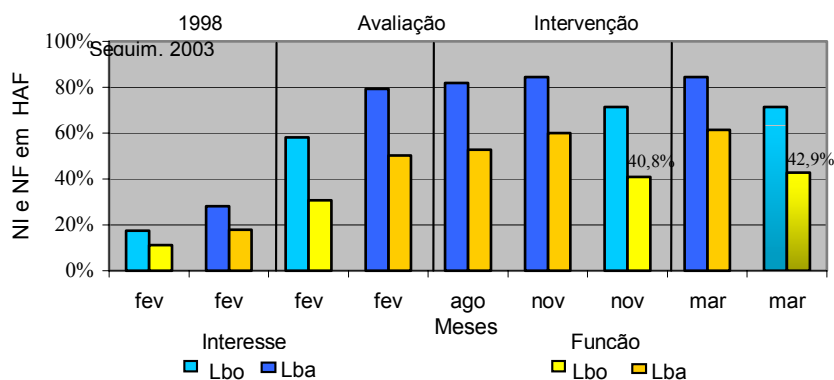


Figura 60- Evolução do nível de interesses e de função na área de HAF

### **Repertório do Nível de Interesses e de Função em cada Setor da Área de HAF**

A Figura 61 mostra a evolução do repertório de interesses de Roberta em relação a cada setor de HAF: Percepção/Matemática1, Coordenação motora/ENS, Escrita/Português, Matemática, Orientação/ENS, Leitura/Português e Cultura Geral/ENS.

A Figura 61<sup>A</sup> mostra, no pré-estudo, todos os interesses de Roberta, em Lbo, abaixo de 40%, sendo os interesses em ordem crescente: Cultura Geral (0), Matemática, Percepção, Escrita, Leitura, Coordenação Motora e Orientação. Em Lba, a Figura 61<sup>B</sup> mostra os valores nos mesmos setores com características diferentes: Um 1º grupo (Matemática, Escrita, Percepção e Leitura) com interesses abaixo de 30% e um 2º grupo (Orientação, Coordenação Motora e Cultura Geral) com interesses acima de 50%, estabelecendo diferenças com relação ao que Roberta “gosta mais e gosta menos”, agora em setores agrupados. Esses agrupamentos preferenciais nos levam à reflexão de que as áreas do 1º grupo seriam as que foram mais estimuladas e trabalhadas em programas anteriores, enquanto que as do 2º grupo não teriam sido tão estimuladas. A figura 61<sup>B</sup> mostra que, na avaliação em fevereiro, os dois grupos apresentam evolução significativa acima de 80% (com exceção da área de Matemática (43%)), sugerindo que eram setores potencialmente estimuláveis e que apresentaram resposta no desempenho em Lbo e Lba, como é observado nas Figuras 61<sup>C</sup> e 61<sup>D</sup>. No desempenho do 2º grupo em Lbo, no Nível de Função, os valores são de 0% na Escrita, em Cultura Geral e Matemática 2.e atingem valores acima de 20% em fevereiro, com destaque na escrita com valor acima de 40%. Na Lba, o desempenho na escrita chega a 70%, acompanhando o nível de interesses de Roberta nesse Setor. Esse resultado sugere que Roberta teve a oportunidade de desenvolver a habilidade de escrita dada pelo programa, situação que anteriormente não foi estimulada. Dessa forma, Roberta tem interesses maiores e menores, como todos os alunos, e preferências por determinado grupo de matérias, que estavam ocultos ou latentes, sendo evidenciados e desenvolvidos no programa. Isso também sugere que avaliar preferências abre possibilidades para analisá-las, organizar o programa de ensino e observar sua evolução.

Destaca-se como maior habilidade o setor que envolve atividades de Coordenação Motora, em Lbo e Lba (ver Planilha HAF1/Roberta pág 152). Em Lba, observa-se que todos os setores apresentavam desempenho maior que em Lbo, exceto em Cultura Geral (0), apesar dos interesses que Roberta possui nessa área (Roberta gosta de repetir os assuntos que ouve, mas é inábil na sustentação do diálogo). No Setor Percepção (Matemática 1) e Matemática, no Pré-Estudo, as atividades desenvolvidas, já citadas, proporcionaram a Roberta a oportunidade de absorver conceitos como: cores, “muito” e “pouco”, entre outros, o que é observado na Figura 61<sup>D</sup>.

Na Escrita, devido ao seu interesse no Pré Estudo (uso do lápis e do crayon: apresentava garatujas e pintava), iniciou-se o programa da Escrita do nome e o uso dos Cadernos de leitura e escrita com base nos interesses/necessidades, contextualizados em situações reais, vivenciadas na escola e na vida do aluno, já citados neste estudo. A Figura 61 mostra a evolução da escrita em base operante e em base com auxílio, uma aquisição mínima de 40% de desempenho anterior a este estudo. No início deste estudo, em fevereiro esses interesses eram observados nas atividades de “passar por cima do amarelo”, em que Roberta se dispunha a utilizar os conceitos necessários a escrita, no uso dos “Cadernos” que começava a ter importância e apresentava um melhor desempenho (Planilha de HAF1 pág. 155). Na Figura 61<sup>A</sup>, observa-se que seus Interesses, na Lbo, durante este estudo, apresentam uma mudança significativa, o que poderia levar-nos a pensar que a aluna “percebeu” a escrita como parte significativa em sua vida. Essa reflexão é baseada no comportamento de Roberta, quando procurava seus cadernos, ficando incomodada por não encontrá-los ou cobrava a pesquisadora, mostrando interesses por “ler e escrever”. Após o retorno às aulas, em março de 2003, mantido o programa e feita a avaliação, foi verificado que Roberta manteve os níveis de interesses e, quanto às habilidades, realizou com independência a cópia e o ditado da letra “A”. Assim, no seguimento, Roberta, na linha de base operante, ampliou o repertório, em relação a 1998, em 55,6% e, em relação a fevereiro, em 11,1%. A Evolução do grafismo de Roberta encontra-se nas pág. 129 e 130.

Na área “Leitura”, Roberta possuía, na Lbo, um repertório de interesses de 20% e, na Lba 25%. Quanto ao nível de função, na Lbo, Roberta possuía um repertório de 20% e, na Lba, de 25%. Em 1998, Roberta apresentava apenas interesse em ler figuras, slogans e marcas (coca cola) (ver Planilha Roberta HAF 2, pág 156). Em fevereiro, esses interesses eram de 80%, aumentados, anteriormente ao estudo, pela disposição de Roberta, no uso do caderno de leitura e na utilização dos conceitos que estavam implícitos nas tarefas. Isso significa que Roberta se mostrava disponível para realizar as tarefas, quando isso foi requerido ou necessário. O uso do caderno de leitura, com figuras escolhidas por ela, passou a ter um significado para Roberta, pois através das figuras podia ler o que estava escrito, sendo o caderno, o livro de receitas, a lista de compras, o bilhete para pedir dinheiro à administração formas reais de comunicação escrita, úteis e funcionais.

As noções de Cultura Geral estão descritas, neste estudo, relacionando os conceitos básicos que Roberta possui na área. Roberta gosta de falar e repete os assuntos que ouve na mídia e necessita, atualmente, de auxílio verbal para ampliar seu desempenho. Seus interesses permitem ao professor manter o diálogo e dar noções referentes a cada assunto.

Os resultados sugerem que Roberta possuía interesses iniciais que foram respeitados e acreditados. A valorização desses interesses permitiu a ampliação dos interesses de Roberta, talvez por perceber utilidade nesse aprendizado. Essa possibilidade é reforçada pela melhora do desempenho de Roberta, observada nas Figuras 61<sup>C</sup> e 61<sup>D</sup>, usando os conceitos aprendidos em sua vida. Isso sugere que Roberta lida com os conceitos, que, talvez, não tem sido evidenciados numa avaliação formal, mas que existem, havendo melhora no desempenho de Roberta com conseqüente diminuição dos níveis de auxílio, em novembro, em relação a 1998 e, em relação a fevereiro, tanto na aquisição de conceitos e habilidades, quanto na qualidade do desempenho para realizar as tarefas. Roberta apresentou significativa evolução na área das habilidades acadêmicas, apesar de ter um diagnóstico de Deficiência Mental Grave (QI 14) (ou Profunda, se considerado apenas o QI), decorrente, provavelmente, da oportunidade dada a ela de trabalhar esses conceitos na vida prática e avaliar o seu uso também nessas condições.

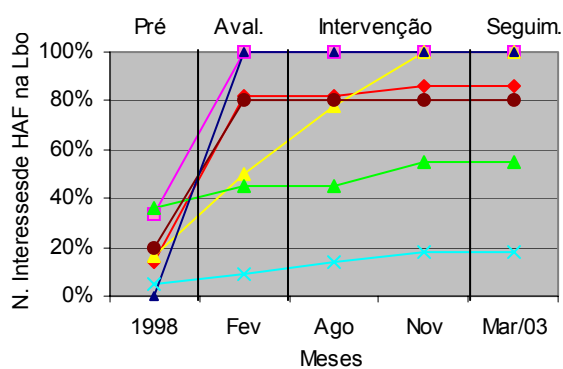
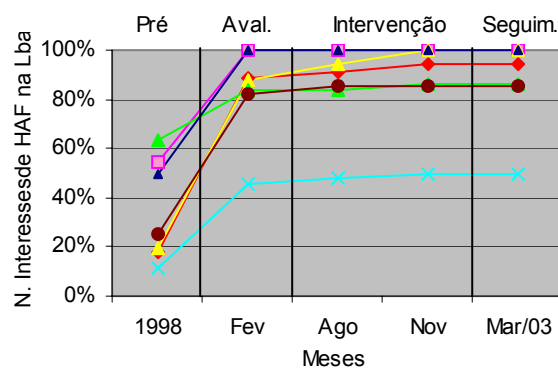
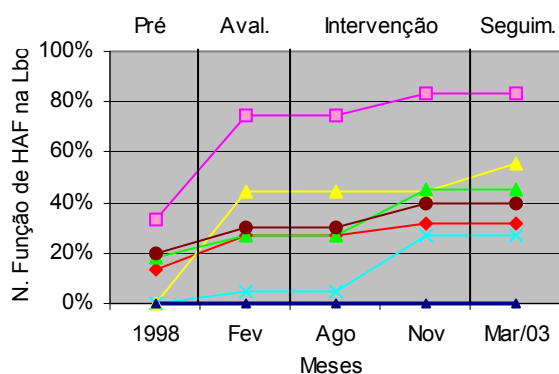
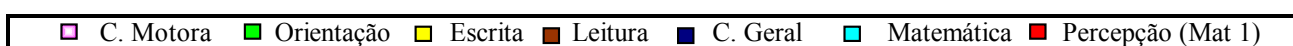
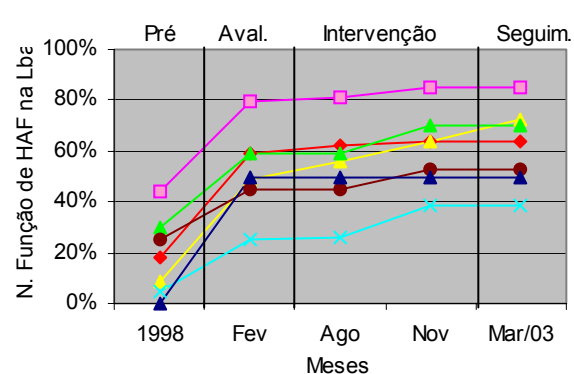
Figura 61<sup>A</sup> NI/LboFigura 61<sup>B</sup> NI/LbaFigura 61<sup>C</sup> NF/LboFigura 61<sup>D</sup> NF/Lba

Figura 61 – Evolução do nível de interesses e de função em cada Setor da Área de HAF

### Planilha de Avaliação Progressiva em Habilidades Acadêmicas Funcionais (HAF1)

**Participante Roberta**

|                                 | Pré estudo |       |    |       |       |    | Avaliação Inicial |       |    |       |       |     | Intervenção |       |     |       |       |     | Seguimento |       |     |       |       |     |    |    |    |
|---------------------------------|------------|-------|----|-------|-------|----|-------------------|-------|----|-------|-------|-----|-------------|-------|-----|-------|-------|-----|------------|-------|-----|-------|-------|-----|----|----|----|
|                                 | Lbo        |       |    | Lba   |       |    | Lbo               |       |    | Lba   |       |     | Lba         |       |     | Lba   |       |     | Lbo        |       |     | Lba   |       |     |    |    |    |
|                                 | NI         | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI                | NF    | SC | NI    | NF    | SC  | NI          | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI         | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  |    |    |    |
| <i>Matemática 1 - Percepção</i> | NI         | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI                | NF    | SC | NI    | NF    | SC  | NI          | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI         | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI | NF | SC |
| reconhece obj. uso diário       | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| agrupa                          | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| separa                          | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| combina obj / figura            | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| combina obj / nome              | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 1     | 5   | 4           | 1     | 5   | 4     | 1     | 5   | 4          | 1     | 5   | 4     | 0     | 4   | 4  | 1  | 5  |
| agrupa por função               | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| agrupa cores                    | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| agrupa tamanhos                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| agrupa letras                   | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4     | 3     | 7   | 4          | 3     | 7   | 4     | 0     | 4   | 4  | 3  | 7  |
| agrupa palavras                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 0     | 4   | 4           | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4          | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4  | 0  | 4  |
| agrupa números                  | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 1     | 5   | 4           | 1     | 5   | 4     | 1     | 5   | 4          | 1     | 5   | 4     | 0     | 4   | 4  | 1  | 5  |
| nomeia cores                    | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| nomeia formas                   | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 3     | 7   | 4           | 3     | 7   | 4     | 3     | 7   | 4          | 3     | 7   | 4     | 0     | 4   | 4  | 3  | 7  |
| sabe partes do corpo            | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mede quantidade                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 2     | 1     | 3   | 2           | 1     | 3   | 2     | 1     | 3   | 2          | 1     | 3   | 4     | 1     | 5   | 4  | 0  | 4  |
| cheio/vazio                     | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 2     | 2     | 4   | 2           | 3     | 5   | 2     | 3     | 5   | 2          | 3     | 5   | 0     | 0     | 0   | 2  | 3  | 5  |
| seqüência de eventos            | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| dentro/fora                     | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| em cima/em baixo                | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| na frente/atrás                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 2     | 6   | 4           | 2     | 6   | 4     | 2     | 6   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| avesso/direito                  | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 2     | 2     | 4   | 2           | 2     | 4   | 2     | 2     | 4   | 2          | 2     | 4   | 0     | 0     | 0   | 2  | 2  | 4  |
| Procurar objeto                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 0     | 1     | 1   | 2           | 3     | 5   | 3     | 4     | 7   | 0          | 4     | 4   | 0     | 4     | 4   | 3  | 4  | 7  |
| <b>Pontuação Total</b>          | 12         | 12    | 24 | 16    | 16    | 32 | 72                | 24    | 96 | 78    | 52    | 130 | 80          | 55    | 135 | 83    | 56    | 139 | 76         | 28    | 104 | 83    | 56    | 139 |    |    |    |
| <b>% de Repertório</b>          | 13,6%      | 13,6% |    | 18,2% | 18,2% |    | 81,8%             | 27,3% |    | 88,6% | 59,1% |     | 90,9%       | 62,5% |     | 94,3% | 63,6% |     | 86,4%      | 31,8% |     | 94,3% | 63,6% |     |    |    |    |
| <b>N. Independência (Lbo)</b>   |            |       |    |       |       |    |                   |       |    |       |       |     |             |       |     |       |       |     |            |       |     |       |       |     |    |    |    |
| <b>Ampliação de Repertório</b>  | 72,7%      | 18,2% |    | 76,1% | 45,5% |    | 4,5%              | 4,5%  |    | 5,7%  | 4,5%  |     |             |       |     |       |       |     |            |       |     |       |       |     |    |    |    |
| <i>ENS/CMF</i>                  | NI         | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI                | NF    | SC | NI    | NF    | SC  | NI          | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI         | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI | NF | SC |
| pega objetos                    | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| solta objetos                   | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov. empurrar                   | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov.puxar                       | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov.girar                       | 4          | 4     | 8  | 4     | 4     | 8  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov.apertar                     | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov.bater                       | 0          | 4     | 4  | 2     | 4     | 6  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| mov.empilhar                    | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| usa as duas mãos                | 0          | 0     | 0  | 2     | 2     | 4  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| carregar/ equilíbrio            | 4          | 0     | 4  | 4     | 1     | 5  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 1     | 5   | 4           | 2     | 6   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| uso de guilhotina               | 0          | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 1     | 5   | 4           | 1     | 5   | 4     | 1     | 5   | 4          | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4  | 1  | 5  |
| corta com tesoura               | 0          | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 0     | 4   | 4           | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4          | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4  | 0  | 4  |
| <b>Pontuação Total</b>          | 16         | 16    | 32 | 26    | 21    | 47 | 48                | 36    | 84 | 48    | 38    | 86  | 48          | 39    | 87  | 48    | 41    | 89  | 48         | 40    | 88  | 48    | 41    | 89  |    |    |    |
| <b>% de Repertório</b>          | 33,3%      | 33,3% |    | 54,2% | 43,8% |    | 100%              | 75%   |    | 100%  | 79,2% |     | 100%        | 81,3% |     | 100%  | 85,4% |     | 100%       | 83,3% |     | 100%  | 85,4% |     |    |    |    |
| <b>N. Independência (Lbo)</b>   |            |       |    |       |       |    |                   |       |    |       |       |     |             |       |     |       |       |     |            |       |     |       |       |     |    |    |    |
| <b>Ampliação de Repertório</b>  | 66,7%      | 50%   |    | 45,6% | 41,7% |    | 0%                | 8,3%  |    | 0%    | 6,3%  |     |             |       |     |       |       |     |            |       |     |       |       |     |    |    |    |
| <i>Português Escrita</i>        | NI         | NF    | SC | NI    | NF    | SC | NI                | NF    | SC | NI    | NF    | SC  | NI          | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI         | NF    | SC  | NI    | NF    | SC  | NI | NF | SC |
| usa crayon                      | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| usa o lápis                     | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| pinta com limite                | 0          | 0     | 0  | 2     | 0     | 2  | 4                 | 0     | 4  | 4     | 1     | 5   | 4           | 1     | 5   | 4     | 2     | 6   | 4          | 0     | 4   | 4     | 2     | 6   |    |    |    |
| Pinta                           | 4          | 0     | 4  | 4     | 2     | 6  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| desenha formas                  | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 1     | 4   | 4           | 1     | 5   | 4     | 1     | 5   | 4          | 0     | 4   | 4     | 1     | 5   |    |    |    |
| desenha sobre amarelo           | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| escrita nome/ 2 pontos          | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Sobre o amarelo ( nome)         | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Sobre amarelo (palavras)        | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Sobre amarelo texto             | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 4                 | 4     | 8  | 4     | 4     | 8   | 4           | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Copia desenho                   | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 3     | 0     | 3   | 4          | 0     | 4   | 4     | 0     | 4   | 4  | 0  | 4  |
| Copia uma letra                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 4     | 1     | 5   | 4          | 2     | 6   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Copia 2 a 5 letras              | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 4     | 1     | 5   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 3  | 7  |
| Copia nome                      | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 4     | 1     | 5   | 4          | 2     | 6   | 4     | 0     | 4   | 4  | 2  | 6  |
| Ditado 1 letra                  | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 4     | 1     | 5   | 4          | 4     | 8   | 4     | 4     | 8   | 4  | 4  | 8  |
| Ditado nome                     | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 3     | 0     | 3   | 4          | 1     | 5   | 4     | 0     | 4   | 4  | 1  | 5  |
| Ditado palavras                 | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 0     | 3   | 3           | 0     | 3   | 3     | 0     | 3   | 4          | 1     | 5   | 4     | 0     | 4   | 4  | 1  | 5  |
| Sobre amarelo (números)         | 0          | 0     | 0  | 0     | 0     | 0  | 0                 | 0     | 0  | 3     | 1     | 4   | 3           | 2     | 5   | 4     | 2     | 6   | 4          | 0     | 4   | 4     | 2     | 6   |    |    |    |
| <b>Pontuação Total</b>          | 12         | 0     | 12 | 14    | 6     | 20 | 36                | 32    | 68 | 63    | 35    | 98  | 68          | 40    | 108 | 72    | 46    | 118 | 72         | 40    | 112 | 72    | 52    | 124 |    |    |    |

### Planilha de Avaliação Progressiva em Habilidades Acadêmicas Funcionais (HAF2)

**Participante Roberta**

|                            | Pré estudo |       |       |          |       |       | Avaliação Inicial  |       |       |                    |       |       | Intervenção     |       |       |                   |       |       | Seguimento     |    |    |                |    |    |    |    |    |
|----------------------------|------------|-------|-------|----------|-------|-------|--------------------|-------|-------|--------------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|----------------|----|----|----------------|----|----|----|----|----|
|                            | Lbo 1998   |       |       | Lba 1998 |       |       | Lbo fevereiro/2002 |       |       | Lba fevereiro/2002 |       |       | Lba agosto/2002 |       |       | Lba novembro/2002 |       |       | Lbo março/2003 |    |    | Lba março/2003 |    |    |    |    |    |
|                            | NI         | NF    | SC    | NI       | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI              | NF    | SC    | NI                | NF    | SC    | NI             | NF | SC | NI             | NF | SC |    |    |    |
| <i>Matemática</i>          | NI         | NF    | SC    | NI       | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI              | NF    | SC    | NI                | NF    | SC    | NI             | NF | SC | NI             | NF | SC | NI | NF | SC |
| conta seqüência 1 a 5      | 0          | 0     | 0     | 2        | 1     | 3     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 2     | 4     | 2               | 2     | 4     | 3                 | 2     | 5     | 0              | 0  | 0  | 3              | 2  | 5  | 0  | 0  | 0  |
| conta seqüência até 10     | 0          | 0     | 0     | 2        | 0     | 2     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 1     | 3     | 2               | 1     | 3     | 2                 | 1     | 3     | 0              | 0  | 0  | 2              | 1  | 3  | 0  | 0  | 0  |
| conta até 2...             | 4          | 0     | 4     | 4        | 3     | 7     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  | 4  | 4  | 8  |
| conta até 3                | 0          | 0     | 0     | 2        | 0     | 2     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 3     | 5     | 2               | 3     | 5     | 2                 | 4     | 6     | 0              | 4  | 4  | 4              | 4  | 8  | 4  | 4  | 8  |
| nomeia número 1            | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 2     | 4     | 3               | 2     | 5     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  | 4  | 4  | 8  |
| nomeia números 1 a 5       | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 1     | 1     | 0               | 1     | 1     | 0                 | 2     | 2     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  |
| nomeia números até 10      | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 1     | 1     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  |
| Posição 1º 2º último       | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 3     | 7     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  | 4  | 4  | 8  |
| adição objetos             | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 1     | 3     | 2               | 1     | 3     | 2                 | 2     | 4     | 0              | 0  | 0  | 0              | 2  | 2  | 4  | 4  | 8  |
| adição até 5               | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| adição até 10              | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| subtração objetos          | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| subtração até 5            | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| divisão                    | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 1                  | 1     | 2     | 1               | 1     | 2     | 1                 | 1     | 2     | 0              | 0  | 0  | 0              | 1  | 1  | 2  | 2  | 4  |
| multiplicação              | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| identifica nota de R\$1,00 | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 2     | 5     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  | 4  | 4  | 8  |
| identifica + de uma nota   | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 0     | 3     | 3               | 0     | 3     | 3                 | 0     | 3     | 0              | 3  | 0  | 0              | 3  | 0  | 0  | 3  | 0  |
| identifica uma moeda       | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 1     | 4     | 3               | 1     | 4     | 3                 | 1     | 4     | 0              | 0  | 0  | 0              | 3  | 1  | 4  | 4  | 8  |
| identifica + de uma moeda  | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 0     | 3     | 3               | 0     | 3     | 3                 | 0     | 3     | 0              | 3  | 0  | 0              | 3  | 0  | 0  | 3  | 0  |
| medidas de cozinha         | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 2     | 5     | 3               | 2     | 5     | 3                 | 4     | 7     | 0              | 4  | 4  | 4              | 3  | 4  | 4  | 7  |    |
| ver as horas dig.          | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 0     | 3     | 3               | 0     | 3     | 3                 | 0     | 3     | 0              | 3  | 0  | 0              | 3  | 0  | 0  | 3  |    |
| ver horas -todos           | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 0     | 3     | 3               | 0     | 3     | 3                 | 0     | 3     | 0              | 3  | 0  | 0              | 3  | 0  | 0  | 3  |    |
| <b>Pontuação Total</b>     | 4          | 0     | 4     | 10       | 4     | 14    | 8                  | 4     | 12    | 40                 | 22    | 62    | 42              | 23    | 65    | 44                | 34    | 78    | 16             | 24 | 40 | 44             | 34 | 78 |    |    |    |
| % de Repertório            | 4,5%       | 0%    | 11,4% | 4,5%     | 9,1%  | 4,5%  | 45,5%              | 25%   | 47,7% | 26,1%              | 50%   | 38,6% | 18,2%           | 27,3% | 18,2% | 27,3%             | 50,0% | 38,6% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| N. Independência (Lbo)     | 13,6%      | 27,3% | 38,6% | 34,1%    | 9,1%  | 22,7% | 4,5%               | 13,6% | 13,6% | 4,5%               | 18,2% | 27,3% | 18,2%           | 27,3% | 18,2% | 27,3%             | 18,2% | 27,3% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| Ampliação de Repertório    | 13,6%      | 27,3% | 38,6% | 34,1%    | 9,1%  | 22,7% | 4,5%               | 13,6% | 13,6% | 4,5%               | 18,2% | 27,3% | 18,2%           | 27,3% | 18,2% | 27,3%             | 18,2% | 27,3% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| <i>ENS/Orientação</i>      | NI         | NF    | SC    | NI       | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI              | NF    | SC    | NI                | NF    | SC    | NI             | NF | SC | NI             | NF | SC |    |    |    |
| aulafim de semana          | 4          | 0     | 4     | 4        | 0     | 4     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 3     | 7     | 4              | 0  | 4  | 4              | 3  | 7  |    |    |    |
| mês/Férias                 | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 2     | 5     | 3               | 2     | 5     | 3                 | 2     | 5     | 0              | 0  | 0  | 3              | 2  | 5  |    |    |    |
| idade                      | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 2     | 5     | 3               | 2     | 5     | 3                 | 2     | 5     | 0              | 0  | 0  | 3              | 2  | 5  |    |    |    |
| cedo/tarde/noite           | 4          | 0     | 4     | 4        | 0     | 4     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 3     | 7     | 4               | 3     | 7     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| sol/chuva                  | 0          | 0     | 0     | 3        | 3     | 6     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| frio/quente                | 4          | 4     | 8     | 4        | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| Conceito de ferver         | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 2                  | 2     | 4     | 2               | 2     | 4     | 2                 | 4     | 6     | 0              | 4  | 4  | 4              | 2  | 4  |    |    |    |
| noção de tempo(duração)    | 0          | 0     | 0     | 3        | 0     | 3     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 0     | 3     | 3               | 0     | 3     | 3                 | 1     | 4     | 0              | 0  | 0  | 0              | 3  | 1  |    |    |    |
| seu nome                   | 4          | 4     | 8     | 4        | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| aonde mora                 | 0          | 0     | 0     | 3        | 2     | 5     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 2     | 5     | 3               | 2     | 5     | 4                 | 2     | 6     | 4              | 0  | 4  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| seu telefone               | 0          | 0     | 0     | 3        | 0     | 3     | 0                  | 0     | 0     | 3                  | 1     | 4     | 3               | 1     | 4     | 3                 | 1     | 4     | 0              | 0  | 0  | 0              | 3  | 1  |    |    |    |
| <b>Pontuação Total</b>     | 16         | 8     | 24    | 28       | 13    | 41    | 20                 | 12    | 32    | 37                 | 26    | 63    | 37              | 26    | 63    | 38                | 31    | 69    | 24             | 20 | 44 | 38             | 31 | 69 |    |    |    |
| % de Repertório            | 36,4%      | 18,2% | 63,6% | 29,5%    | 45,5% | 27,3% | 84,1%              | 59,1% | 84,1% | 59,1%              | 84,1% | 59,1% | 86,4%           | 70,5% | 54,5% | 45,5%             | 86,4% | 70,5% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| N. Independência (Lbo)     | 18,2%      | 27,3% | 22,7% | 40,9%    | 9,1%  | 18,2% | 2,3%               | 11,4% | 45,5% | 27,3%              | 54,5% | 45,5% | 54,5%           | 45,5% | 54,5% | 45,5%             | 54,5% | 45,5% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| Ampliação de Repertório    | 18,2%      | 27,3% | 22,7% | 40,9%    | 9,1%  | 18,2% | 2,3%               | 11,4% | 45,5% | 27,3%              | 54,5% | 45,5% | 54,5%           | 45,5% | 54,5% | 45,5%             | 54,5% | 45,5% |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| <i>Português / Leitura</i> | NI         | NF    | SC    | NI       | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI              | NF    | SC    | NI                | NF    | SC    | NI             | NF | SC | NI             | NF | SC |    |    |    |
| figuras                    | 4          | 4     | 8     | 4        | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| slogans/marcas             | 4          | 4     | 8     | 4        | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| Logo                       | 0          | 0     | 0     | 2        | 2     | 4     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 2     | 6     | 4              | 0  | 4  | 4              | 2  | 6  |    |    |    |
| seu nome                   | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 4     | 8     | 4                  | 4     | 8     | 4               | 4     | 8     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| outras palavras            | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 0     | 4     | 4               | 0     | 4     | 4                 | 0     | 4     | 4              | 0  | 4  | 4              | 0  | 4  |    |    |    |
| Letras (1)                 | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 4     | 8     | 4              | 4  | 8  | 4              | 4  | 8  |    |    |    |
| Frases                     | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 0     | 4     | 4               | 0     | 4     | 4                 | 0     | 4     | 4              | 0  | 4  | 4              | 0  | 4  |    |    |    |
| número 1                   | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 3     | 7     | 4              | 0  | 4  | 4              | 3  | 7  |    |    |    |
| leit. Mecânica             | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 1                  | 0     | 1     | 2               | 0     | 2     | 2                 | 0     | 2     | 0              | 0  | 0  | 0              | 2  | 0  |    |    |    |
| leit.interpretação         | 0          | 0     | 0     | 0        | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0                  | 0     | 0     | 0               | 0     | 0     | 0                 | 0     | 0     | 0              | 0  | 0  | 0              | 0  | 0  |    |    |    |
| <b>Pontuação Total</b>     | 8          | 8     | 16    | 10       | 10    | 20    | 32                 | 12    | 44    | 33                 | 18    | 51    | 34              | 18    | 52    | 34                | 21    | 55    | 32             | 16 | 48 | 34             | 21 | 55 |    |    |    |
| Porcentagem de Repertório  | 20%        | 20%   | 25%   | 25%      | 80%   | 30%   | 82,5%              | 45%   | 85%   | 45%                | 85%   | 52,5% | 80%             | 40%   | 85%   | 52,5%             | 80%   | 40%   |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| Níveis de Independência    | 60%        | 20%   | 60%   | 27,5%    | 0%    | 10%   | 2,5%               | 7,5%  | 80%   | 30%                | 80%   | 40%   | 80%             | 40%   | 80%   | 40%               | 80%   | 40%   |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| Ampliação de Repertório    | 60%        | 20%   | 60%   | 27,5%    | 0%    | 10%   | 2,5%               | 7,5%  | 80%   | 30%                | 80%   | 40%   | 80%             | 40%   | 80%   | 40%               | 80%   | 40%   |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| <i>ENS/Cultura Geral</i>   | NI         | NF    | SC    | NI       | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI                 | NF    | SC    | NI              | NF    | SC    | NI                | NF    | SC    | NI             | NF | SC | NI             | NF | SC |    |    |    |
| noções de geografia        | 0          | 0     | 0     | 2        | 0     | 2     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 2     | 6     | 4              | 0  | 4  | 4              | 2  | 6  |    |    |    |
| noções de história         | 0          | 0     | 0     | 2        | 0     | 2     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 2     | 6     | 4              | 0  | 4  | 4              | 2  | 6  |    |    |    |
| noções de ciências         | 0          | 0     | 0     | 2        | 0     | 2     | 4                  | 0     | 4     | 4                  | 2     | 6     | 4               | 2     | 6     | 4                 | 2     | 6     | 4              | 0  | 4  | 4              | 2  | 6  |    |    |    |
| <b>Pontuação Total</b>     | 0          | 0     | 0     | 6        | 0     | 6     | 12                 | 0     | 12    | 12                 | 6     | 18    | 12              | 6     | 18    | 12                | 6     | 18    | 12             | 0  | 12 | 12             | 6  | 18 |    |    |    |
| % de Repertório            | 0%         | 0%    | 50%   | 0%       | 100%  | 0%    | 100%               | 0%    | 100%  | 50%                | 100%  | 50%   | 100%            | 50%   | 100%  | 50%               | 100%  | 0%    |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| N. Independência (Lbo)     | 100%       | 0%    | 50%   | 50%      | 0%    | 0%    | 0%                 | 0%    | 100%  | 0%                 | 100%  | 0%    | 100%            | 0%    | 100%  | 0%                | 100%  | 0%    |                |    |    |                |    |    |    |    |    |
| Ampliação de Repertório    | 100%       | 0%    | 50%   | 50%      | 0%    | 0%    | 0%                 | 0%    | 100%  | 0%                 | 100%  | 0%    | 100%            | 0%    | 100%  | 0%                | 100%  | 0%    |                |    |    |                |    |    |    |    |    |



## **Resultados da Somatória Interesses e Habilidade**

A somatória do nível de interesse e habilidade (NI + NF) de Roberta, em cada tarefa de cada área, fornece indícios do que o aluno gosta muito de fazer e faz com habilidade. A somatória de 8 pontos ou, ainda, 7 pontos, na avaliação de Roberta, indica situações de atividades que podem ser ampliadas em suas complexidades e pode sugerir atividades para uma maior participação na vida familiar, comunitária e de profissionalização. Exemplifico uma leitura da tabela de avaliação, que pode orientar o programa educacional para Roberta:

Observa-se, na tabela de avaliação progressiva, que Roberta possui pontuação 8, na AVD (págs 146 e 147), em diversas tarefas: no alimentar-se, asseio, aparelho motor, vestuário e uso do banheiro, e, em algumas habilidades de comunicação, a pontuação 7, que permitem que Roberta se comunique de modo mais funcional do que antes. Isso indica que Roberta possui elementos básicos nos “cuidados pessoais a si mesma” que permitiriam maiores possibilidades para levá-la ao mercado de trabalho, apesar de ainda precisar de supervisão em algumas tarefas específicas. Sugere também que poderia ser ampliado o desempenho de algumas tarefas, para que conquistasse uma maior independência.

Nas Planilhas de AVP e HAF (pág. 149, 150, 155 e 156) observa-se maior concentração da pontuação 8, nas atividades realizadas na cozinha e área da dispensa, sugerindo esses espaços como relevantes e também atividades que exijam organização, que são fortalecidas pelo desempenho e interesse obtidos na tabela de HAF, nas tarefas como: reconhecer objetos de uso diário, discriminação de “sujo” e “limpo”, guardar, agrupar, uso das cores, agrupar objetos a figuras e, talvez, ainda, usar recursos básicos de leitura e escrita ou sinalizar seu trabalho com a escrita do nome, etc. Assim, uma série de atividades poderia ser pensada para ir ao encontro do potencial, que Roberta possui no momento.

Nas habilidades sociais, observamos a pontuação 8, em habilidades importantes para um trabalhador: responder ao nome, seguimento de instruções, permanecer na tarefa, responder e iniciar um cumprimento, discriminar “meu” e “seu”. Essas habilidades se enquadrariam nas habilidades pivotais, na etapa inicial, citadas por LeBlanc (1992) e, se considerados, a pontuação 7, teríamos elementos para as habilidades pivotais, também de nível médio. Essa situação nos daria mais elementos para orientar o currículo do programa educacional e sugestões para sua profissionalização, tendo elementos básicos de cuidados pessoais e habilidades sociais para desempenhar as funções.

## **Habilidades conquistadas em casa por Roberta**

A tabela 31 mostra a pontuação dada pelo CASB e pela mãe de Roberta, em 1998, fevereiro, agosto e novembro de 2002. As notas refletem o nível de auxílio dado à Roberta

nas tarefas de habilidades básicas, como alimentação, vestuário, calçar, asseio (mãos e rosto banho, escovar os dentes), controle de esfínteres (diurno e noturno), comunicação (verbal e não-verbal), seguimento de instruções, participação na vida familiar, noções de perigo e comportamento.

Em 1998, Roberta possuía independência (4), na avaliação realizada pela mãe: na alimentação, controle de esfínteres e comunicação. Essa pontuação diferiu, na avaliação no CASB, apenas na alimentação, havendo necessidade de estar ao lado de Roberta para adequar a forma de comer.

No vestuário, Roberta já vestia quase toda a sua roupa, tendo, às vezes, dificuldade no “avesso” e “direito” e verificar a parte da frente e das costas, necessitando uma supervisão.

No calçar, dependendo do tipo de calçado (fivelas e laços) Roberta necessitava de auxílio e, apenas, colocava o seu pé no calçado, quando solicitada verbalmente para fazê-lo.

Quanto à higiene, necessitava de auxílio verbal no asseio das mãos, rosto, dentes e banho. No seguimento de instruções e participação no CASB, Roberta necessitava de auxílio verbal para efetuar as respostas, mostrando-se muito desatenta e distante dos assuntos do contexto escola. Assim, essas duas habilidades requeriam dos professores, solicitações verbais repetitivas. Sua mãe avaliou essas duas habilidades com a pontuação 3.

Quanto às noções de perigo, Roberta apresentava um comportamento de evitar o objeto ou entrar em “pânico”, quando em contato (quando era ligado um liquidificador, não ligava tomada ou chegava perto do fogão). E não apresentava indícios de se defender de situações de perigo, como, por exemplo, atravessar uma rua. Assim recebeu a pontuação 1, na escola, pois necessitava de auxílio físico para entrar em contato com essas situações. A mãe avaliou essa habilidade, dando o mesmo valor de pontuação. O escore apresentado por Roberta, na escola, foi de 40 pontos, enquanto que o dado pela mãe foi de 44. Num total de 60 pontos possíveis, apresentou a razão 66,7% e 73,3%, respectivamente.

Em fevereiro de 2002, na avaliação feita pela pesquisadora, Roberta apresentava independência na alimentação, controle de esfínteres, higiene de rosto e mãos, comunicação, seguimento de instruções e participação na escola. A mesma pontuação foi dada pela mãe, nessas atividades. No vestuário, calçar, higiene de dentes e banho, a pontuação dada pela pesquisadora foi o valor 3, indicando necessidade de ser supervisionada nessas habilidades. No comportamento, a pontuação 3,5 também foi coincidente, indicando necessidade de supervisão à distância. Houve discordância entre a pesquisadora e a mãe, quanto à noção de perigo de um ponto (2;3). O escore total apresentado por Roberta, em fevereiro, na escola, foi de 53,5 pontos, enquanto que o dado pela mãe foi de 54,5. Num total de 60 pontos possíveis, apresentou a razão 89,2% e 90,8%, respectivamente.

Em agosto, houve manutenção de toda a pontuação dada pela pesquisadora e pela mãe, exceto quanto à noção de perigo, que, na escola, Roberta teve pontuação 3 e a mãe deu pontuação 3,5. Importante lembrar que Roberta estava sendo muito estimulada na atividade de andar pelas ruas, e em atravessá-las, quando ia ao supermercado. O escore apresentado no mês de agosto por Roberta, na escola, foi de 55 pontos e de 56 pontos avaliados pela mãe. A razão foi de 90,8% e de 91,3%, respectivamente.

Em novembro, Roberta apresentou o escore total de 56 pontos sendo devido a pontuação recebida no vestuário e no calçar. Isso se justifica por ter, a mãe, adequado melhor seu vestuário e seus calçados, que passaram a ter fechos compatíveis com sua habilidade manual. A mãe acresce essa pontuação também no vestuário, no calçar e no banho e relata que Roberta faz tudo sozinha e só necessita de uma pequena supervisão no final.

Tabela 31 – Pontuação dada a Roberta pelo CASB e pela mãe em 1998, fevereiro, agosto e novembro de 2002

| Meses                   | 1998  |       | Fevereiro |       | Agosto |       | Novembro |       |
|-------------------------|-------|-------|-----------|-------|--------|-------|----------|-------|
|                         | CASB  | Mãe   | CASB      | Mãe   | CASB   | Mãe   | CASB     | Mãe   |
| Áreas                   |       |       |           |       |        |       |          |       |
| Alimentação             | 3     | 4     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Vestuário               | 3     | 3     | 3         | 3     | 3      | 3     | 3,5      | 3,5   |
| Calçar                  | 2     | 3     | 3         | 3     | 3      | 3     | 3,5      | 3,5   |
| Esfíncter Diurno        | 4     | 4     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Esfíncter Noturno       | 4     | 4     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Asseio Mãos             | 2     | 2     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Asseio Rosto            | 2     | 2     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Asseio Dentes           | 2     | 2     | 3         | 3     | 3      | 3     | 3        | 3     |
| Banho                   | 2     | 2     | 3         | 3     | 3      | 3     | 3        | 3,5   |
| Comunicação Verbal      | 4     | 4     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Comunicação Não Verbal  | 4     | 4     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Seguimento de Instrução | 2     | 3     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Participação            | 2     | 3     | 4         | 4     | 4      | 4     | 4        | 4     |
| Noção do Perigo         | 1     | 1     | 2         | 3     | 3      | 3,5   | 3,5      | 3,5   |
| Comportamento           | 3     | 3     | 3,5       | 3,5   | 3,5    | 3,5   | 3,5      | 3,5   |
| Pontuação               | 40    | 44    | 53,5      | 54,5  | 54,5   | 55    | 56       | 56,5  |
| Porcentagem             | 66,7% | 73,3% | 89,2%     | 90,8% | 90,8%  | 91,7% | 93,3%    | 94,2% |

## Generalização

A Tabela 31 compara o percentual de aquisição de habilidades, na escola e em casa por Roberta em 1998, nos meses de fevereiro, agosto e novembro, em relação ao total de habilidades básicas. Como já descrito, o máximo de pontos na aquisição de habilidades básicas, é de 4 pontos por habilidade, o que significa independência em todas as habilidades descritas, somando um total de 60 pontos. Assim, o percentual, em relação ao total de 60 pontos está descrito na tabela. Em 1998, Roberta, ao iniciar o programa na escola, já apresentava 66,7% do total de pontos possíveis avaliados pela pesquisadora e 73,3% avaliados pela mãe \_um diferencial de 6,6%. No início do estudo, em fevereiro, apresentou 89,2% avaliados na escola e 90,8 % observados pela mãe, sendo a diferença de 1,6%. Na avaliação, em agosto, observa-se que o percentual é de 90,8% avaliados na escola e 91,7%

observados pela mãe, sendo a diferença de 0,9%. Na avaliação em novembro, o percentual é de 93,3% na escola e 94,2% observados pela mãe, sendo a diferença de 0,9%.

As reavaliações de agosto apresentaram um diferencial de 0,9% e a de novembro 0,9%. Os valores percentuais dados pelo CASB e pela mãe são semelhantes, o que nos permite sugerir que a evolução de Roberta foi observada, tanto em casa quanto na escola, o que sugere também a generalização das tarefas descritas em casa. Observamos que, durante a intervenção, Roberta apresentou uma variação de 3,4% de ganho para a mãe e de 4% pela avaliação da escola. É importante ressaltar que essas variações são representativas de um refinamento maior das habilidades básicas e que, tanto pela pontuação quanto pelo relato da mãe, foram percebidas na evolução da aluna, na escola e em casa

### **Comentários da mãe**

Em seguida descrevo os comentários, coletados na Escola de Família, das habilidades e dificuldades relatadas pela mãe.

1998

*“Roberta gosta de ajudar nos serviços em casa. Lava louça, com a nossa supervisão, e a guarda. Arruma a cama, quando lhe é pedido. Altera seu comportamento, ficando angustiada repetindo falas e chorando, quando não encontra suas coisas no lugar, ou pegam o que é seu. Mexe suas mãos sem parar, esfregando uma na outra, quando está tensa. Belisca-se, dizendo que são os irmãos e repete falas para si própria, dizendo não serem eles. Acho que Roberta sente as mesmas emoções, mas manifesta suas emoções de uma forma diferente. Dorme com seu chinelo de quarto, tendo sido dadas muitas alternativas para retirar-lo, sem solução. O chinelo tem lhe tem provocado alergias, mas não consegue abandoná-lo. Na higiene, precisa que lhe sejam dadas instruções e não consegue limpar-se”.*

*Gostaria que Roberta fosse mais independente, quanto à higiene, que colaborasse nos afazeres em casa, fizesse algo de que gostasse, **que se sentisse útil e fosse feliz**; que gostasse da escola, que aprendesse a gostar de caminhar, que exteriorizasse o que quer e o que não quer, participasse mais em casa com a gente e fora, nos locais em que estivesse com outras pessoas”.*

Novembro

*“Nas atividades realizadas em casa, Roberta, atualmente, ajuda na cozinha, lava a louça, arruma seu quarto e gavetas sem que seja solicitada para isso. Aos domingos, ela prepara seu leite e faz essas tarefas, como rotina. Na alimentação, usa o garfo e a faca.*

*Gosta das coisas em ordem e fala muito, quando as coisas estão fora de lugar. Na higiene pessoal, executa todos os procedimentos sozinha, como: tomar banho precisando de auxílio para enxaguar o cabelo. Veste-se sozinha, precisando de auxílio para pôr o soutien e o absorvente íntimo. Participa de atividades e vai aos lugares freqüentados pela família. Roberta mantém seus comportamentos, como dormir com o chinelo, segurando-o em sua mão perto do rosto. Quando participa de reuniões, sempre vem a pergunta quase para todos “Quem beijou na sua boca...”, repetindo essas falas ou referindo-se a si própria. Há momentos em que fica nervosa e chora muito, por exemplo: quando alguém não disse “tchau” ao sair ou dizendo que alguém gritou com “ela”.*

*Como mãe, estou muito feliz pelo seu crescimento e, hoje, consigo entendê-la bem“.*

### **Como Eu Funciono Agora**

No final do estudo e no seguimento, Roberta entra na escola e cumprimenta espontaneamente as pessoas, principalmente as que mantêm um contato maior com ela. Vai para a cozinha, ver se tem café e atende com as solicitações que os professores ou alunos lhe fazem. Perguntada sobre o que fez no dia anterior, conta parte de uma história, que viu na TV, ou se esteve com seu pai. Responde às perguntas específicas, como: será necessário ir às compras e o que falta no armário e em relação ao que será feito no lanche. Vai para sua sala, procura seu caderno no armário e senta-se à mesa com seus amigos. Faz essas atividades, repetindo, às vezes, alguns assuntos ou perguntando à professora ou a mim: “*Marghi, quem beijou na sua boca, hoje?*” Eu respondo: Ninguém, ninguém beijou na minha boca e ela diz: “*Tá vendo, moçoila, niguém beijou na boca dela não*” E assim segue, perguntando para alguns amigos, mas não pára de fazer suas atividades. Participa da aula, que é variável e contextualizada, e faz suas atividades de escrita. Quando vão ao mercado, Roberta adianta-se e pega a mão do seu amigo (menino com autismo e visão subnormal), pois sabe que é responsável em ajudá-lo a andar na calçada e orientá-lo. (Interessante observar que o fato de Roberta repetir as instruções de cuidado ao andar nas ruas, é muito útil ao amigo, devido à visão subnormal). No supermercado, após as compras, vai tomar um cafezinho e conversa, à sua maneira, com as pessoas que encontra. Ao fazer o café, que toda a equipe optou por ser de coador, agora, também encontra, na amiga de sala, o apoio para ajudá-la nas etapas mais difíceis e de perigo, sendo as atividades de lavar objetos, preparar a bandeja e levá-la à administração executadas com tranqüilidade e competência. Localiza-se na escola, sabendo orientar-se física e dinamicamente, em todos os setores, inclusive Secretaria e Diretoria. Segue instruções mais complexas dadas pelo professor e outros professores da escola. Roberta tem dificuldade em compreender algumas brincadeiras e, quando isso acontece, vêm o choro e

a angústia. Seu repertório, hoje, é suficiente para participar de todas as tarefas em que é responsável, atingindo os objetivos de participação e convivência na escola. Necessita, ainda, de apoio e de incentivo que, agora, se concentram no auxílio verbal, dicas verbais e supervisão. Sua comunicação é mais clara e mais funcional, mas mantém as características já descritas.

Hoje, Roberta apresenta-se como: uma pessoa com a idade que tem, com maior tolerância, produtiva na escola, na sua casa, capaz de ajudar pessoas que têm dificuldades maiores do que as que ela possui \_ **uma pessoa mais feliz**.

A Tabela 32 mostra as Metas do Programa Educacional de Roberta com as cores referentes ao nível de apoio na Avaliação Inicial (Fevereiro) e o nível de apoio necessário na Avaliação final e no seguimento após aplicação do Currículo Funcional Natural.

Tabela 32- Evolução das Metas propostas com as cores representativas do nível de apoio.

| <b>Metas para Roberta</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Avaliação Fevereiro/Lba</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Avaliação Novembro e Seguimento/Lba</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Chegada na escola</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Chegada na escola</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>1.Dizer Bom Dia espontaneamente</b><br><b>2.Responder: O que você vai fazer?</b><br><b>3.Procurar o produto no encarte de SM</b><br><b>4.Pedir 1 real</b>                                                                                                                                                                 | <b>1.Dizer Bom Dia espontaneamente</b><br><b>2.Responder: O que você vai fazer?</b><br><b>3.Procurar o produto no encarte de SM</b><br><b>4.Pedir 1 real</b>                                                                                                                                                                  |
| Ir ao mercado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Ir ao mercado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>1.Escovar o cabelo</b><br><b>2.Passar batom</b><br><b>3.Andar na calçada</b><br><b>4.Atravessar a rua</b><br><b>5.Encontrar o produto na prateleira</b><br><b>6.Pagar no caixa</b>                                                                                                                                        | <b>1.Escovar o cabelo</b><br><b>2.Passar batom</b><br><b>3.Andar na calçada</b><br><b>4.Atravessar a rua</b><br><b>5.Encontrar o produto na prateleira</b><br><b>6.Pagar no caixa</b>                                                                                                                                         |
| <b>Fazer café para a comunidade escolar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Fazer café para a comunidade escolar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>1.Pegar caneca/encher de água/pôr no fogão</b><br><b>2.Acender o fogo.</b><br><b>3.Lavar a garrafa térmica e o coador</b><br><b>4.Medidas caseiras / 3 c. pó no coador</b><br><b>5.Atividade de esquentar a garrafa</b><br><b>6.Atividade de retornar a caneca ao fogão</b><br><b>7.Atividade de observar a fervura.</b>  | <b>1.Pegar caneca/ encher de água /pôr no fogão</b><br><b>2.Acender o fogo.</b><br><b>3.Lavar a garrafa térmica e o coador</b><br><b>4.Medidas caseiras / 3 c. pó no coador</b><br><b>5.Atividade de esquentar a garrafa</b><br><b>6.Atividade de retornar a caneca ao fogão</b><br><b>7.Atividade de observar a fervura.</b> |
| <b>Enquanto a água ferve...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Enquanto a água ferve...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Atividade de preparar a bandeja</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Atividade de preparar a bandeja</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>9. Pegar/procurar a bandeja/</b><br><b>10. Atividade de pegar três xícaras/ N. 3</b><br><b>11. Pegar 1 copo d'água e 1 colherinha</b><br><b>12. Pegar/ procurar o adoçante e por na bandeja</b><br><b>13. Bater na porta</b><br><b>14. Levar a bandeja à administração</b><br><b>7. Voltar para a cozinha/ orientação</b> | <b>1.Pegar/procurar a bandeja/</b><br><b>2.Atividade de pegar três xícaras/ N. 3</b><br><b>3.Pegar 1 copo d'água e 1 colherinha</b><br><b>4.Pegar/ procurar o adoçante e por na bandeja</b><br><b>5.Bater na porta</b><br><b>6.Levar a bandeja à administração</b><br><b>7.Voltar para a cozinha/ orientação</b>              |
| <b>Atividade de fazer café</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Atividade de fazer café</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>8.Pegar a caneca do fogão</b><br><b>9.Despejar a água no coador</b><br><b>10.Retirar o coador da jarra</b><br><b>11.Atividade de fechar a garrafa.</b><br><b>12.Levar a garrafa térmica</b><br><b>13.Servir-se de café</b>                                                                                                | <b>8. Pegar a caneca do fogão</b><br><b>9.Despejar a água no coador</b><br><b>10.Retirar o coador da jarra</b><br><b>11.Atividade de fechar a garrafa.</b><br><b>12.Levar a garrafa térmica</b><br><b>13.Servir-se de café</b>                                                                                                |
| <b>Caderno Leitura e Escrita</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Caderno Leitura e Escrita</b> Página 130                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## DISCUSSÃO - CONCLUSÃO

Vários autores mostraram, em suas pesquisas sobre CFN, a importância de reconhecer a capacidade de escolha e interesses que as pessoas com deficiência mental grave ou severa possuem. Essas pesquisas não apresentam, porém, formas de avaliar esses interesses e metodologias, que permitam ao educador elaborar um currículo diferenciado para cada aluno e que orientem, continuamente, o programa. Dessa forma, este estudo desenvolveu uma metodologia baseada nas diretrizes do Currículo Funcional, partindo dos interesses particulares de cada aluno e observou seus efeitos no repertório de interesses e desempenho, na generalização do aprendizado e no seguimento de duas pessoas com deficiência mental grave (severa), sendo uma portadora de Autismo e a outra com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

No trabalho realizado, observamos e avaliamos o funcionamento de dois alunos, em diferentes situações e em tarefas do cotidiano. Ainda que não avaliadas todas as situações possíveis, o estudo contém uma ampla variedade de atividades e ações, que nos auxiliam a avaliar o que cada uma dessas pessoas traz como potencial aprendido e como cada uma funciona no contexto, nos fornecendo respostas, através de seu comportamento em relação às situações que surgem, em relação à importância que a situação tem para cada indivíduo, em relação à forma como reagem a elas e quanto de estímulo os dois alunos necessitaram do meio ou das pessoas que se propuseram a ensiná-las. A proposta acima vai ao encontro e reforça as afirmações de LeBlanc (1992), referindo-se aos estudantes como “capazes de mostrar seus sentimentos, se lhes fizermos a pergunta correta e formos sensíveis às suas respostas não verbais” e à afirmação de Mendes (1996), quanto às considerações sobre a deficiência mental de “tratar-se de uma condição inferida a partir do funcionamento do indivíduo na sociedade ou que se encontra particularmente na relação entre o sujeito, com suas características e o ambiente que lhe é peculiar, com suas demandas e as oportunidades de desenvolvimento que ele oferece” (pág. 15). Este trabalho confirma a pesquisa de Dyer, Dunlap e Winterling,(1990) quando avaliaram o impacto da escolha de 3 estudantes com retardo mental severo e aspectos autistas e a de Dunlap, Dunlap, Clarke e Robbins (1991) quando os autores observaram que existem preferências em tipos de atividade e que o fato dos alunos, com retardo severo, terem tido a opção de escolhê-las, numa avaliação funcional, apresentou resultados significativos em relação ao desempenho, e na eliminação de severos problemas de conduta.

Neste trabalho, os interesses, chamados “Latentes”, exigiram do educador a observação da amplitude dos desejos que cada indivíduo podia conter e que, por motivos particulares, mostravam-se inertes (ocultos), podendo ser dependentes do estímulo externo



para serem acionados. Assim, colocamos o *sujeito* com um potencial *desejante*, a princípio, igual ao de todas as pessoas, e nos colocamos ao seu lado, sem limitar seu aprendizado, no aguardo do momento em que nos mostrasse, ou não, suas respostas. Cardoso, (1997) faz referência a que o estudante deve ser visto como um ser dinâmico, complexo, em desenvolvimento, com características únicas, vivendo em interação com o seu meio. Ainda, nesse aspecto, Giddens (1998), citado em Bridi, Mello e Peranzoni (2000), relata que “a busca em direção ao processo inclusivo, para o reconhecimento de um papel social para a pessoa com deficiência, exige um redimensionamento das suas habilidades, enquanto cidadão e sujeito desejante, e que a educação especial pode fazer esse direcionamento, desde que não esteja voltada para a deficiência, mas, sim, para o sujeito ali existente”.(pag. 11)

Nesse sentido, o educador transforma-se num facilitador, catalisando reações para que se promova a reação à vida, buscando nos níveis de auxílio, nas estratégias e em diferentes situações, circunstâncias que mobilizem os mecanismos internos de cada aluno, o que reforça a importância na relação professor-aluno, quando o aluno atribui um sentido especial à figura do educador, indo ao encontro do “enfoque amigo” citado por LeBlanc (1992). Este efeito foi observado na atitude de Júlio ao levar a garrafa para sala de aula, “abandonando” a busca do “bichinho” e respondendo à solicitação de seu professor.

Os participantes deste estudo, através das avaliações progressivas, mostraram uma modificação em relação a esses interesses, que, anteriormente, pareciam não existir ou eram restritos, levando à reflexão se não existiam ou se foram acionados pela nova leitura que o sujeito/aluno teve do ensino. Os resultados mostraram, nos dois participantes, que os interesses estão associados ao desempenho, sendo maiores ou iguais, na maioria das atividades propostas. Isso sugere que o aluno tem interesses, mostra-se disponível, aceita ser auxiliado no seu aprendizado para apresentar desempenho. Em um número pequeno de tarefas, os participantes mostraram maior habilidade em realizá-las do que interesse por elas. Essas atividades foram para Roberta: apontar, responder a perguntas, cumprimentar espontaneamente, esperar a sua vez, procurar um objeto, conceito de cheio/vazio e contar até 3. Para Júlio foram tarefas referentes à alimentação, onde a história de sua habilidade era clara, mas ele recusava-se em fazê-la na escola no início; tarefas de carregar o lixo e segurar o lápis; tarefas de asseio (subir o seu calção). Interessante observar que essas atividades envolvem atitudes comunicativas e mudanças na rotina, o que poderia justificar a limitação dos interesses. Quanto à aprendizagem do conceito (numeral 3) da participante Roberta, os resultados indicaram a necessidade de usar-se uma referência clara para que a aluna pudesse compreender a comunicação do professor e usar o conceito.

Os resultados mostraram também melhora no desempenho dos dois participantes, no repertório de função, generalização de algumas atividades e sua manutenção no seguimento confirmando os resultados de pesquisa de Dunlap, Dunlap, Clarke e Robbins (1991), quanto ao aumento e manutenção do desempenho, de uma aluna severamente comprometida, no seguimento ao adequar o currículo, em atividades, que continham suas preferências. Reforçam também os resultados de Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern e Childs, (1995), em sua pesquisa, sobre os efeitos positivos, desejáveis de atividades curriculares, modificadas em acordo com os interesses individuais dos estudantes.

Foram também observadas, neste trabalho, as afirmações de Falvey (1996), Bambara, Ager e Koger (1994) quanto à capacidade das pessoas severamente comprometidas de decidirem e fazerem escolhas, elegendo o que lhes é necessário no momento. Essa situação, foi observada em Júlio quando começou a emitir o comportamento de sair do banheiro, porque não queria usar o vaso, abrindo a porta (Júlio não abria portas quando isto lhe era solicitado, parecendo não saber abri-las). Houve portanto, circunstância e interesse para que Júlio utilizasse sua habilidade “de abrir portas” mobilizando seus recursos internos, sendo competente para agir naquele momento. Confirmando Perrenoud (1997), quando define o conceito de competência, como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos” (pág. 27) e Donnellan e Neal (1996), ao referir-se às habilidades dos estudantes como uma efetiva função nos espaços, um nível de funcionamento para lidar com as conseqüências e que adaptações devem ser feitas para ajudar o estudante na sua performance (pág. 26). Júlio mostrou ser um sujeito que possui desejos, que faz opções e que pode decidir em situações, de acordo com suas sensações. Quando partimos do princípio que os alunos não podem decidir ou escolher e não possuem capacidade para agir, estamos limitando as suas ações e possibilidades de comunicação.

Observou-se também, na área de comunicação que Júlio, ampliou o repertório de interesses e habilidades (15,6%) em linha de base com auxílio (Lba), resultado do programa PECS Adaptado (Fase 1) descrito por Walter, (2000). Júlio mostrou interesse, através da atitude de usar as figuras, que aceitou o programa alternativo de comunicação, talvez por ter percebido vantagens em nos dizer seus desejos e realiza-los, iniciando assim um processo comunicativo, através de figuras, que permitia que outras pessoas pudessem entendê-lo, além do professor.

Júlio apresentou ampliação do repertório no nível de interesses e do nível de função em habilidades sociais. A Planilha de Avaliação Progressiva AVP2/Júlio mostra a ampliação, na Lba, de 37,7% nos **interesses**, uma evolução significativa mostrando “disponibilidade” em usar habilidades sociais. Alguns interesses como “o sorriso”, “esperar a sua vez” e “fazer

companhia” tornaram-se suficientes e compatíveis para que Júlio participasse das atividades sociais de sua família. Importante ressaltar que Júlio foi muito estimulado em atividades que exigiam contato com todas as pessoas da escola, sendo a ampliação de repertório, nas habilidades sociais, provavelmente, resultado das inúmeras atividades internas e externas à escola realizadas com ele. Esses dados vão de encontro às conclusões de Costa, (1991) quando ressalta a importância de priorizar as habilidades sociais, em ambientes comunitários, nos programas educacionais, e de Koegel, Dyer e Bell (1987), quando observaram a influência de atividades preferenciais de crianças autistas com correlação negativa no comportamento de evitamento social e conseqüente generalização no ambiente real. Roberta mostra, também, evolução significativa em relação à qualidade de suas habilidades sociais sendo a ampliação de repertório de função (Lba) de 41,7% em relação 1998 e 11,1% em relação ao início deste estudo (tabela AVP2/Roberta). Quanto à linha de base operante, no nível de interesses, para Júlio, não houve alteração neste estudo e também não houve para Roberta. Roberta, com relação a 1998, apresentou 33% de ampliação no repertório de interesses (em 4 anos). Na Classificação CID 10 (1993), estão descritas as dificuldades na interação pessoal das pessoas com Autismo, citando o comprometimento na interação social recíproca como: uso insatisfatório de sinais sociais, falta de reciprocidade sócio-emocional, espontaneidade e iniciativa. Descreve também que à medida que as crianças autistas crescem, muda a manifestação específica, mas o déficit continua através da vida adulta, com padrão similar aos problemas de sociabilização. Os resultados apresentados, em relação aos níveis de interesses, nas habilidades sociais (Lbo), confirmam as descrições da CID 10 (1993), pois ao interesses em Lbo (valor 0 ou 4) envolvem a disposição do aluno em iniciar a interação em relação às habilidades sociais. Importante salientar que, no caso de Roberta, a planilha mostra, após a intervenção, um desempenho “*independente*” (4) em nível funcional para “responder a pergunta” e para “cumprimentar espontaneamente”, mas o seu *nível de interesse* ainda é “*satisfatório*” (3), apesar de toda a estimulação recebida, mostrando assim, características básicas dos sintomas autistas, em Lbo, quanto ao interesses, mas, em Lba, os dois participantes apresentaram uma *qualidade* significativamente maior na interação social, resgatando na definição de deficiência mental, a importância dos níveis de apoio às pessoas com deficiência mental severa (Almeida, 1994)

Na avaliação dos conceitos, quando estes foram observados em atividades práticas, como mostra as planilhas de HAF, observamos que há *disponibilidade* em lidar com esses conceitos, que alguns deles são usados não havendo recusa formal quanto ao seu uso. Isso sugere que, quando dizemos que um aluno não possui interesse em alguns conceitos, é importante observar a forma e o contexto em que esses conceitos são avaliados, pois eles

podem não ser evidenciados, numa avaliação formal ou clínica, na área de “percepção”, aqui também referidas como matemática 1, do aparelho psicológico. Os conceitos foram “denunciados” nas atividades realizadas no dia-a-dia de Júlio e de Roberta, quando havia necessidade dessas habilidades e que foram também incluídas no programa curricular dos alunos. Esses dados, reforçam as pesquisas de Johnson, Ferro e Dunlap, (1994), quando examinaram a relação entre as preferências dos alunos para atividades curriculares e concluíram que os professores não precisam alterar os objetivos de seus currículos para criar atividades preferenciais. Confirmam também Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern e Childs (1995), em suas pesquisas em que as atividades curriculares foram modificadas de acordo com os interesses individuais dos estudantes e o objetivo instrucional foi mantido constante. Confirma, também, os relatos de Smith e Hilton (1994) ao comentar que os programas devem ser similares aos pares normais, inclusive nas habilidades acadêmicas (pág. 25) e Gargiulo (2003) ao comentar que as habilidades acadêmicas devem ser aplicadas a todas as situações rotineiras e práticas (pág.173).

Na área de coordenação motora, os interesses e nível de funcionamento de Júlio foram ampliados e observados pela disposição, nas atividades práticas, com que Júlio utilizava as habilidades de coordenação motora grossa. Júlio mostrou, durante a pesquisa, interesse pelo uso do seu aparelho motor, nas tarefas em que isto era requerido ou necessário. Júlio demonstrava disponibilidade em usar as habilidades que possuía com o seu “bichinho de borracha”. Seus comportamentos, que eram considerados como “distúrbio de conduta”, “comportamento inadequado” ou, ainda, como repertório limitado de interesses, foram usados como auxiliares, nas atividades realizadas no dia-a-dia, quando o contexto necessitava do uso dos movimentos do aparelho motor, sendo efetivadas, no conjunto, outras habilidades e ensinados outros conceitos. Essas “habilidades motoras” foram “denunciadas”, em Lba, através de seu comportamento de andar pela escola, inicialmente, usando seu “bichinho” sendo valorizada “sua mania” e “apego a objetos estranhos” para ser usado e direcionado em outras situações. Numa avaliação formal de coordenação motora grossa, em Lbo, essas habilidades não seriam evidenciadas como mostra a planilha Júlio AVD1 (pág. 83), e o comportamento seria referido como uma “mania” ou inabilidade (área de patologia). O efeito observado, em Júlio, confirma os achados de Dunlap, Dunlap, Clarke e Robbins (1991), em sua pesquisa, quando observaram aumento no desempenho e extinção dos comportamentos inadequados, adequando o currículo a atividades que continham as preferências dos alunos em atividades de coordenação motora grossa em oposição às de coordenação motora fina, e atividades funcionais em relação às não funcionais, obtendo significativa melhora do desempenho na intervenção e no seguimento.

A ampliação de repertório mostra uma forma diferente do aluno funcionar respondendo a mais estímulos do ambiente. Neste estudo, Júlio foi aceito em sua totalidade e acreditado em seu potencial respeitando a necessidade de ter o seu “bichinho”, e lhe foram dadas alternativas para ampliar os objetos de contato e não retirando dele “a mania do bichinho”. Júlio optou por colocar, em sua vida, outros objetos, além do seu “bichinho”. Importante ressaltar que Júlio, aos 23 anos, era tido como alguém, cuja vida era estática e sem mudanças. A ampliação dos interesses de Júlio abre uma discussão sobre o repertório restrito das pessoas autistas e, se não seria essencial, considerar formas de avaliação e de ensino, que mobilizassem os recursos internos das pessoas consideradas severas, incitando a necessidade das respostas, sendo dessa forma o repertório não tão restrito e a forma de ensino capaz de promover mudanças em seu repertório. Observar interesses através de suas atitudes, na avaliação, nos faz compreender suas necessidades e desejos e, juntos, aluno e professor, escolherem o Programa Educacional organizando um currículo partindo do que ele possui e oferecendo alternativas para ampliar seu repertório. .

Quanto a Roberta, é importante salientar que transformava o seu interesse em tomar café em “problema” por não tê-lo imediatamente, apesar de lhe pedirem que aguardasse e que logo tomaria café. Ensinar a fazer o café, em etapas, trouxe a Roberta conceitos e habilidades na aprendizagem. A atividade de fazer café por ser contextualizada (ambiente real), as dicas visuais existentes ocorreram naturalmente contribuindo para o seu desempenho, além de, vivenciar outros elementos e variáveis decorrentes do ensino no contexto real. Observou-se, durante este estudo, que o estímulo visual ou verbal contextualizado auxiliaram as respostas de Roberta, fazendo com que melhorasse sua participação quanto à rapidez, não só quando solicitada pela professora, mas, pelos amigos e na situação que a atividade era realizada. Isto confirma a importância das dicas visuais, necessárias às pessoas autistas, mas leva à reflexão se não seria importante buscar no ambiente real as dicas existentes que fortaleceriam a aprendizagem dos alunos e a generalização (pois as “dicas” seriam naturalmente encontradas em todos os lugares), valorizando o trabalho em grupo e no ambiente natural. Na atividade de “fazer café” Roberta executou sua função com melhora de desempenho final e, por ser agradável sua realização, mostrou-se uma pessoa responsável, mais feliz e incluída na escola. No desempenho de colocar as colheres de café no coador, Roberta parecia buscar um sinal de finalização (o momento de parar). Roberta buscava as dicas no ambiente e conseguiu, diversas vezes, obtê-las e parava de colocar o pó no coador (talvez a postura, a mímica da professora, como um aceno de cabeça, um sorriso, um levantar de mão...). Quando a professora se retirava da sala Roberta não parava de colocar o pó no coador, mostrando evidências de que precisava dessas “dicas”. Na execução dessa tarefa devido a uma oscilação entre acerto e erro

e a necessidade de referenciais para realizá-la, foi utilizada a estratégia do uso dos copinhos que teve por objetivo oferecer-lhe referenciais claros para a finalização da tarefa e para aquisição de desempenho, com independência (4). As dicas naturais para parar de colocar o café no coador devem ser consideradas pela importância da participação parcial de Roberta na função de “auxiliar em fazer café”. Essas considerações vão ao encontro das afirmações de Donnellan e Neal (1986) quando comentam sobre a importância nos sinais de início e término naturais, de rotina que as atividades apresentam.

Na etapa de acender o fogo e despejar a água fervendo no coador, observou-se, durante o estudo, a dificuldade de Roberta em cumprir a etapa e, através de uma adaptação significativa foi excluída a habilidade de riscar o fósforo/usar o acendedor que essa etapa promoveria, introduzindo a cafeteira permitindo que Roberta tivesse melhor desempenho para obtenção de resposta na tarefa. O uso da cafeteira eliminou as etapas que interferiam no desempenho de Roberta, pois as duas etapas mantinham, ainda, o auxílio físico como apoio. Importante ressaltar também que essa adaptação não eliminou a tarefa de interesse de Roberta, mas permitiu que outros conceitos fossem introduzidos. A adaptação foi significativa em relação à etapa, e não significativa, em relação à tarefa, pois não excluiu o objetivo maior, que era “aprender a fazer café”. Dessa forma, a pessoa do aluno foi respeitada em suas necessidades e interesses, permitindo sua participação no grupo. Esses achados vem ao encontro a Donnellan e Neal (1986) quando comenta que as habilidades requerem dos estudantes uma efetiva função nesses espaços, um nível funcionamento para lidar com as conseqüências e adaptações devem ser feitas para ajudar o estudante na sua performance (pág. 100). Um detalhe: apesar de toda essa estratégia, o grupo e a escola não gostaram do gosto do café de cafeteira, porque ficava fraco, frio e gastava muito pó. O grupo optou por manter o café de coador e as duas etapas continuaram a ser realizadas, não só com a ajuda do professor, mas também com ajuda dos alunos. Isso sugere que o desempenho individual pode ser superado pelo desempenho do grupo, quando dividimos responsabilidades e convivemos com as habilidades e as dificuldades de todos. Roberta sentiu-se bem, nas duas formas de fazer café. A comunidade escolar optou por um café mais gostoso. Isso reforça a importância da nova concepção de deficiência, quando o apoio deve ser valorizado, assim como a interdependência (Almeida, 1994)

Na etapa “procurar a bandeja e o adoçante”, em que Roberta teve de lidar com as variáveis naturais, observou-se que a aluna conseguiu lidar com uma variável que ocorreu naturalmente, sendo colocado como objetivo. O ensino foi conduzido para que a aluna lidasse com a variável: “*os objetos não estarem nos lugares de costume*”, oferecendo a ela a oportunidade de lidar com algo não previsível, mas que, normalmente, ocorre na vida de

qualquer pessoa. A aluna conseguiu lidar com a variável, aceitando lentamente essa nova situação, sem que isso lhe causasse uma grande angústia ou preocupação, que não pudesse ser amparada pelo professor, não sendo necessário, nesse caso, manter as coisas sempre no mesmo lugar. Isso confirma a importância da escola em preparar o aluno para a vida na comunidade e em casa, onde não é possível haver controle de todas as situações. Donnellan e Neal (1996), fazem considerações sobre pessoas autistas como capazes de lidar com variáveis que ocorrem no ambiente dispensando, em algumas situações, as rotinas e a necessidade de permanência dos objetos sempre no mesmo lugar, sintoma enfatizado na descrição da Síndrome Comportamental no Autismo infantil (CID 10, 1993).

No desempenho de Roberta, na atividade de fazer o café, na etapa de levar a garrafa térmica para a diretoria, um dos objetivos era que Roberta aguardasse um pouco para tomar seu café. Roberta, quando percebia que o café havia acabado ou alguém o bebia e não lhe oferecia ficava repetindo “não deram café para ela” e às vezes entrava num choro de difícil remissão. Assim toda a atividade foi adequada para que Roberta aguardasse esse tempo, aprendesse a resolver o problema da “falta de café”, participando da tarefa e percebendo que ele podia ser “construído”, além de perceber seu potencial para fazê-lo e, ainda, após a sua finalização, levá-lo para todos beberem (noção de trabalho) inclusive ela. Essa organização da tarefa e os conceitos incluídos confirmam os relatos de Smith e Hilton (1994) e a conclusão de Johnson, Ferro e Dunlap, (1994), em sua pesquisa, quando relatam que os professores não precisam alterar os objetivos curriculares para criar atividades preferenciais. Roberta, ao permanecer com a garrafa em cima da pia dizendo “*Ela não vai tomar café?*”, repetindo seus assuntos, sem ter a iniciativa de fechá-la ou levá-la à administração, sugere talvez uma “incoerência” percebida pela aluna em fechar a garrafa de algo que queria beber e “ter” que aguardar um tempo para obtê-lo, além de levá-lo para outro lugar para que os outros o bebessem. Talvez a demora de Roberta em desempenhar uma tarefa considerada até simples pelo seu potencial esteja na leitura que a aluna faz da situação: “*Por que fechar a garrafa ou levá-la daqui, se eu quero beber?*” Mesmo assim, Roberta lida com a frustração e aguarda, apesar de dizer: “*Põe café prá ela, gente!*”. Observou-se, também, nessa etapa, que Roberta aprendeu a servir-se de café sem mais solicitar, como antes, que as pessoas lhe dessem café ou iniciasse o choro, repetindo “assuntos” porque ele havia acabado. Roberta dizia anteriormente: “*Não deixaram café prá ela*”. Após o estudo, Roberta entrava na escola e dizia: “Ela precisa fazer café”. Roberta passou a não gostar quando se adiantavam (estabeleceu outra rotina, adaptada a sua função) e encontrava o café feito (quando se atrasava), tendo assumido, de fato, a responsabilidade da tarefa. Essa situação sugere que, talvez muitos comportamentos que as Pessoas Autistas possuem são “concretamente” lógicos,

talvez até pela dificuldade na interação social recíproca, mas seria importante ressaltar que a leitura dessa situação não deveria focar apenas a incapacidade de perceberem o outro, mas também uma capacidade de aprenderem a fazer o que é importante para elas. Dessa forma, a leitura da eficiência e não só da deficiência contribuiria efetivamente nos processos educacionais.

Na atividade de fazer café, na avaliação, na Lbo feita na 1ª. semana notamos que Roberta era independente para realizar apenas 10% da tarefa. Na avaliação, Lba, para observar o nível de auxílio necessário para executar a tarefa, Roberta mostrou desempenho em 20% com apoio físico, 10% com apoio físico parcial, 50% com apoio verbal, 10% de apoio supervisionado à distância e 10% de independência. A partir dessa última avaliação, foi possível traçar as estratégias para iniciar o programa educacional, evidenciando as habilidades de Roberta e o nível de auxílio que ela necessitaria para iniciarmos o programa de “fazer café”. Na avaliação de Roberta sem o apoio do professor, o resultado indicou o que ela fazia ou não fazia na atividade de fazer café. Seria difícil iniciar o currículo do aluno, pois essa forma de avaliar não informa o nível de apoio necessário, além de não avaliar as diferenças individuais de cada aluno. A Lbo, não informa como cada aluno se apresenta diante da tarefa proposta, as potencialidades já existentes, as habilidades em cada parte da tarefa, e qual o nível de auxílio que o professor terá que proporcionar ao aluno, em cada etapa, para atingir as metas e objetivos. Na Lbo, as informações, independência (4) e não faz a tarefa (0) podem igualar potenciais de pessoas que têm atitudes e potenciais de aprendizagem completamente diferentes. A avaliação que observa o nível de auxílio, Lba, individualiza o programa educacional, porque mostra as diferenças individuais, isto é, da *Pessoa* que possui a deficiência, (a pessoa que tem autismo) enquanto que a Lbo, por não mostrar essas diferenças, avaliar o Déficit (o autismo). Uma consequência dessa leitura seria valorizar “o modelo educacional”, para determinadas patologias, ao invés de valorizar “as diferenças e necessidades individuais dos alunos” e adequar o modelo educacional.

Ainda, na avaliação em Lba, temos indicado o caminho para iniciar o programa de ensino e dar continuidade através da reavaliação. A Lba, mostra, também, quais as etapas em que o professor deve incentivar o aluno para que conquiste, maior autonomia, através da combinação de seus interesses e habilidades, tendo maiores oportunidades de cumprir a tarefa e maiores possibilidades de sucesso, realizando suas atividades numa relação de apoio e interdependência com o grupo. O oposto, a Lbo, pode também sugerir que aquilo que o aluno faz com a ajuda das outras pessoas ou com arranjos ambientais, não tem valor. Isso restringe sua capacidade em participar, aprender, limitando o seu desempenho a sua capacidade ou incapacidade inerente, fechando, assim, seu prognóstico e sua participação nos ambientes



comuns. Essa leitura busca a independência do aluno, que Shoroeder (1993) classifica como um enfoque pertencente a um passado, não condizente com o momento presente onde a interdependência é focalizada e valorizada na participação parcial, visão também apoiada na atual concepção de Deficiência Mental Almeida, (1994). Neste trabalho, isso foi observado ao compararmos os dois participantes Júlio e Roberta na linha operante com relação ao funcionamento geral nas atividades da intervenção, os quais apresentam o mesmo índice percentual de funcionamento inicial, em Lbo, enquanto que a avaliação que leva em conta o grau de apoio necessário é diferente para os mesmos sujeitos, o que permitiu uma orientação mais objetiva e concreta do programa a ser desenvolvido (pág 77 e pág 139). Isso vem reforçar as avaliações que colocam e permitem o apoio ao aluno. Schopler, (1979), Falvey, (1986), LeBlanc, (1992). Cardoso, (1997) Donnellan, Neal (1996) Dennis e Reid, (2001)

Neste estudo foi observada a postura do professor em relação aos níveis de auxílio dados ao aluno. Observou-se que os níveis de auxílio, nas tarefas de intervenção, estão concentrados no apoio verbal e dicas verbais e que fatores importantes podem ter ocorrido para isso, como por exemplo, a expectativa do professor de que o aluno cumpra o objetivo dentro de um tempo estipulado (que é particular a cada um de nós) não observando o tempo do outro, que pode ser maior do que o tempo desejado pelo professor. Dentro dessa expectativa, o professor repete diversas vezes a mesma “ordem” e pode acreditar que o aluno não irá cumpri-la, se não a repetir. As dicas verbais e a conversa informal, que tornam a situação mais natural, parecem aliviar a expectativa do professor e diminuem a postura de “dar ordens para a ação”. As “dicas verbais”, por sua vez, podem também adquirir uma constância no alívio da ansiedade do professor e mascarar a habilidade já adquirida do aluno. Quanto à supervisão (estar ao lado do aluno) é importante salientar que, muitas vezes, nos atemos à nossa curiosidade, ao observar ou vigiar as atitudes do aluno, imaginado que sem a nossa presença não seriam capazes de cumprir uma tarefa ou se desviariam dela. Isso pode manter o professor ao lado do aluno por um tempo maior do que o necessário, em algumas etapas, até pelo receio de deixá-los sozinhos. Dessa forma, pode ainda persistir a crença, na educação especial, de que as pessoas com deficiência severa, não podem ser sistematicamente instruídas para se defender ou atuar, como comentado em Falvey (1986). Assim, todos os níveis de apoio, dados ao aluno, merecem uma atenção especial, sendo a *mudança* da atitude do professor, em determinadas etapas da tarefa, de extrema importância.

A ampliação de repertório das habilidades de asseio e vestuário, em 1998, no início deste estudo, foi resultado das necessidades de aquisição dessas habilidades nas atividades internas e externas e que Roberta teve no CASB e no programa de emprego com apoio, pois era de extrema importância demonstrar tais habilidades no trabalho do restaurante (Ragazzi,

2001). Isto reforça a idéia do “aprender fazendo” e que “se aprende o que é útil e necessário e no ambiente natural” (LeBlanc, 1992).

Roberta ainda apresenta necessidade de supervisão quanto aos comportamentos auto lesivos (belisca-se) que acontecem em menor grau e nos momentos de maior angústia. O choro imotivado ocorre, mas é resolvido, por ela própria, na maioria das vezes, com a estratégia do uso do telefone. Importante ressaltar que esses comportamentos não são impeditivos no desempenho de habilidades. Esses dados confirmam as pesquisas que abordam a relação entre atividades preferenciais e redução de problemas de comportamento de Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern e Childs (1995) Johnson, Ferro e Dunlap, (1994) Dunlap, Dunlap, Clarke e Robbins (1991) Dyer, Dunlap e Winterling (1990)

No setor comunicação, a ampliação do repertório de Roberta foi observada na qualidade do desempenho comunicativo. A fala apresenta maior funcionalidade em contextos, como “responder a perguntas” (observada na atividade de fazer café e na habilidade de uso do caderno de leitura letra A, 1 real, figuras). Quanto à ecolalia, após o uso da estratégia do telefone, permitiu que Roberta, através de uma supervisão, à distância pela professora, conseguisse resolver suas angústias. Assim, o interesse em falar pode ser canalizado, no caso de Roberta, para que ela pudesse ouvir as respostas “que desejasse” e acalmar-se há seu tempo. Durante a intervenção, houve um aumento de 9,3% das habilidades comunicativas e de 18,7% desde 1998. É importante ressaltar que não houve diferença quanto aos níveis de interesses (Lbo) em novembro (12,5%), e, em fevereiro (12,5%) e mesmo na Lbo de 1998 (12,5%), fato também ocorrido com Júlio, apesar do tempo menor. Esse dado vai ao encontro às dificuldades em comunicação que as pessoas com autismo possuem, em adquirir habilidades *totais* comunicativas, necessitando ainda de auxílio para sua expressão CID 10 (1993). Porém, a ampliação do nível de função, com auxílio, mostra que é possível melhorar a qualidade comunicativa, diminuindo os níveis de auxílios necessários para que se estabeleça a comunicação, o diálogo. Isso mostra a importância em se valorizar o setor comunicação no programa educacional e apoiar o aluno para que melhore a qualidade comunicativa. Esse fato reforça os autores que valorizam a implementação dos programas de comunicação em programas educacionais, Falvey, (1986), Donnellan e Neal (1996), Walter, (2000). A ampliação de repertório (Lba) mostra um aumento na qualidade, no funcionamento comunicativo e no tipo de auxílio que Roberta e Júlio necessitam, atualmente, para se comunicar. Roberta passou a comunicar-se de forma mais clara utilizando a fala de forma mais funcional e Júlio passou a ser mais compreendido pelas pessoas próximas a ele.

Observa-se que em 1998, quando iniciou o programa no CASB, na avaliação feita na área de “Orientação”, Roberta possuía um repertório de interesses de 63,6%. No início deste

estudo em fevereiro esses interesses eram de 84,1% aumentados os índices percentuais nas atividades práticas em que Roberta se dispunha a utilizar os conceitos que estavam implícitos nas tarefas, como mostra a planilha HAF2 (pág. 156) nessa área. No presente estudo, portanto, já havia conquistado essa pontuação. Isso também sugere que a disponibilidade em lidar com os conceitos que, anteriormente, não eram evidenciados dentro de uma avaliação formal, foi "denunciada" nas atividades realizadas no dia-a-dia de Roberta em que o contexto incitava o seu uso. A mesma situação começou a ocorrer com Júlio, que durante o estudo começou a nos mostrar outros interesses, considerados "crescentes" (área HAF, pág 93 e 94).

A somatória dos valores obtidos do nível de interesse e nível de função em cada atividade e a combinação dessa pontuação recebida em cada área, em AVD, AVP e HAF, poderia ser um importante auxiliar para direcionar etapas de transição e/ou referenciais de terminalidade ao programa educacional do aluno. Roberta obteve pontuação 8 em diversas atividades (ver planilhas da avaliação progressiva de Roberta). Roberta apresentou habilidades sociais importantes e necessárias para um trabalhador como: responder ao nome, seguir instruções, permanecer na tarefa, responder e iniciar um cumprimento, discriminar meu e seu. Essas habilidades seriam consideradas como etapa inicial nas habilidades pivotais, citadas por LeBlanc e Mayo (1990). Se considerados a pontuação 7 teríamos elementos para as habilidades pivotais, de nível médio, significando que, com apoio, Roberta teria condições e habilidades sociais para o trabalho. Combinando seus interesses/habilidades de vida prática e acadêmica poderíamos sugerir à Roberta um trabalho de auxiliar de cozinha ou mesmo auxiliar numa cafeteria.

Mantoan (1995), relatou que, nas avaliações, o produto educacional, não se avalia por ele mesmo mas pelo que ele é capaz de produzir no aluno, em situações as mais inusitadas possíveis e que a qualidade da aprendizagem deve ser medida pelo percurso do aluno, no ultrapassar de suas dificuldades, nos progressos, nos avanços dele mesmo, diante do que ele era capaz de reagir, antes, e do que consegue, agora. Assim, Roberta e Júlio teriam passado uma etapa importante de suas vidas conquistando habilidades e conceitos e apresentando um funcionamento global mais apropriado, mais de acordo com suas idades, tendo, portanto, todo o direito de terem um certificado escolar de aprovação dessa etapa e iniciar outra.

Consideramos a visão holística, que ressaltamos em nosso trabalho, como mais importante do que o desempenho, que cada participante tenha conquistado nas tarefas. Assim, a partir da análise dos interesses, foi possível sintetizar o que a intervenção promoveu no funcionamento, na vida do indivíduo. Dessa forma, as pessoas ou profissionais que pensam que a pessoa portadora de deficiência mental severa ou com autismo não é capaz de tomar nenhuma decisão em suas vida dão ênfase à deficiência, aos problemas de conduta, não

acreditando nela como uma pessoa, que tem uma forma diferente de mostrar o que não quer, o que não lhe dá prazer ou a sua insatisfação. Hoje, quando pensamos numa educação no 3º milênio, quando falamos nos auto defensores, pessoas com deficiência reivindicando suas necessidades, temos que viabilizar mudanças no pensamento de profissionais, familiares e comunidade e requerer mudanças nas práticas educativas. Hoje, as práticas educativas funcionais, adeptas à teoria comportamental, não utilizam procedimentos como o uso de estímulos aversivos, pois essas técnicas não têm se mostrado eficazes em promover a manutenção do comportamento desejado. Assim, a ênfase seria colocar a responsabilidade maior no programa educacional do aluno, utilizando como estratégias as de reforçamento natural. Donnellan e Neal (1996) concluem, em seu relato, que a opção do programa funcional, em espaços naturais têm tido resultados sendo a ênfase, em programas positivos e de intervenções não aversivas (pág. 113). As práticas educativas devem alicerçar seus procedimentos em programas que cientificamente, obtiveram êxito na aquisição e manutenção do comportamento necessário a uma maior adaptação à vida. As técnicas devem ser absolutamente inquestionáveis ao respeito à dignidade humana e promoverem a conduta adequada valorizando momentos e situações onde não ocorrem os distúrbios de conduta aliando o programa a uma forma alternativa de comunicação.

Se nos reportarmos a fatos históricos sabemos que muitos procedimentos que, anteriormente, foram valorizados no tratamento para pessoas severas partiam do princípio que as pessoas portadoras de deficiências severas eram incapazes de decidir qualquer situação que lhe impusesse uma escolha. Assim, quando um aluno negava-se a entrar numa sala ou fazer um trabalho que o professor programara e desenvolvia um distúrbio de conduta; esta atitude era tida como agressiva e passível de ser modificada. Quando a referência não está centrada na deficiência e sim na Pessoa que a possui, a diferença está na forma de olhar, na leitura dos mesmos comportamentos, que anteriormente deveriam ser extintos e, atualmente, representam uma forma aprendida de manifestação. As formas não adaptadas de resposta, também foram aprendidas com o meio, portanto, essas pessoas também podem ser capazes de aprender, naturalmente, outras coisas, através de outros contextos e oportunidades de vida. Sob esse olhar foi assentado o programa educacional, deste trabalho, onde o meio propicia ao educando uma releitura do universo, onde ele é parte integrante e não pode ser julgado e sentenciado pelas atitudes que esse próprio meio promoveu.

Trabalhar com as pessoas com Deficiência Mental Severa exige perseverança e o exercício em ver habilidades. É necessário um “olhar” para o sujeito como alguém que traz, em sua bagagem, um conhecimento que ainda não foi acionado, que lhe confere desejos, capacidade de resolver algumas situações e, às vezes, não requer estratégias tão diferenciadas

das que realizamos com todas as pessoas.

Este trabalho confirma as dificuldades maiores nas áreas de interação social, comunicação e o repertório restrito das pessoas severas, mas também reforça a necessidade de uma avaliação e ensino contextualizado para mensurar esse repertório. Ele mostra possibilidades do repertório ser ampliado, se houver contexto para utilizá-lo, necessitando de menor auxílio para o desempenho, o que lhes permite uma melhor qualidade de vida, de convivência, sendo a visão da interdependência um ponto base para a avaliação de seu progresso. Neste estudo, as habilidades sociais e de comunicação, comprometidas nas pessoas autistas, foram ampliadas, de forma importante quando dados o apoio ao aluno.

O estudo também confirma a opinião dos autores que os problemas de comportamento podem ser abrandados valorizando a intervenção no programa curricular, nas práticas educativas em detrimento das intervenções no comportamento do aluno.

Neste trabalho, observamos que as pessoas chamadas severas possuem desejos, interesses e habilidades, pelo que observaram e aprenderam do meio, e que, nessa relação, construíram o seu próprio conhecimento e que as pessoas com deficiência, como todas as pessoas, são capazes de decidir em alguns momentos, e, se em outros momentos não conseguem, necessitam de apoio para efetivar respostas e de um ensino contextualizado para mobilizar seus recursos internos para a atuação

Este estudo conclui que: (a) as pessoas diagnosticadas como severas e autistas possuem interesses e desejos particulares observáveis, e interesses, que a princípio parecem não existir (ocultos), que podem surgir, a medida em que o educador, sensível às atitudes comunicativas do aluno, lhe oferece o apoio necessário para sua expressão; (b) que o repertório de interesses, mesmo que restrito, pode ser compreendido como um gostar pouco ou muito de determinadas tarefas, como acontece com todas as pessoas; (c) que esses interesses podem ser combinados para organização do programa educacional com a finalidade de mostrar ao aluno que a escola é um espaço que o inclui como *Pessoa* e é continente para todos os alunos; (d) que ao combinar, esses interesses, transforma o programa educacional em um programa particular centrado na Pessoa do aluno e transforma uma proposta de ensinar diversas atividades, em uma proposta de buscar o funcionamento geral do indivíduo e de todos os alunos da escola para que tenham uma melhor qualidade de vida.

Também é possível concluir que a base operante, por trazer informações de aprendizado sem o apoio ao educando, impede a observação da Pessoa que possui a deficiência ressaltando sua “normalidade” comparada com seus pares. Isto limita, às práticas educativas, um direcionamento do programa educacional, quanto aos interesses e desempenho, nivelando minimamente o potencial do aluno e mostrando, efetivamente, sua

deficiência e não seu potencial hábil. Em contrapartida, a Lba destaca detalhes que não são percebidos em Lbo, através dos níveis de apoio, transformando o “Deficiente” em “Pessoa” que, na relação de interdependência, é único e diferente de todos os demais. Importante lembrar que essa interdependência, isto é, o aluno precisar de uma supervisão à distância, em determinados momentos e de ser ajudado fisicamente em outros, não é diferente dos momentos das pessoas *normais* que precisam de auxílio físico para carregar um grande objeto, podendo portanto, participar e funcionar como todos nós.

Este estudo mostra a importância das circunstâncias reais para acionar os interesses e habilidades do aluno e conclui, que, se essas habilidades forem necessárias e úteis à sua vida, serão usadas, também, em outros contextos. Parte desse conhecimento e interesses podem ampliar seu repertório de interesses e habilidades, gerando mais respostas que traduzem mais conhecimento.

Este estudo sugere:

1. Que as atividades de vida prática sejam usadas para estimular e acionar os processos que envolvem os cuidados pessoais (AVD) e mobilizar, “fazendo aparecer”, o conhecimento dos conceitos nas áreas acadêmicas (HAF).

2. Que os educadores façam uma “releitura” desse aluno, visto anteriormente como incapaz, colocando as estratégias nas práticas educativas, no programa educacional em contraposição às estratégias de modificação de comportamento ou contenção, aplicada ao aluno, como responsável único pela manifestação do distúrbio de conduta.

3. Que o repertório de habilidade acadêmica funcional, envolvido na ação prática nas tarefas de AVD e AVP, seja incorporado e registrado nos parâmetros curriculares nacionais quando o aluno mostrar o conhecimento do conceito na vida prática, nas áreas: de Português, de Matemática e de Estudo da Natureza e Sociedade ou História, Geografia e Ciências e Artes possibilitando, dessa forma, a mesma linguagem educacional a todos os alunos.

O estudo resgata a nova concepção da pessoa com deficiência mental, contemplando a leitura, o olhar da interdependência, os níveis de apoio como alicerces para a convivência numa sociedade para todos. Uma sociedade que também lhe pertence, devendo apenas ser retificados os preconceitos para que, essa pessoa, possa ter a oportunidade de ser mais independente, produtiva e mais feliz.

O estudo traz contribuições, através do método, na avaliação dos interesses e das habilidades nas pessoas com deficiência severa e dificuldades comunicativas, sendo também uma alternativa educacional para ensinar conceitos e habilidades úteis, respeitando a idade, os desejos, a capacidade de nos dar informações e fazerem as escolhas que estas pessoas possuem.

Finalmente, depois de termos aplicado, durante cinco anos, essa forma de avaliação nos nossos alunos portadores de deficiência mental severa e autismo é importante ressaltar que outras pesquisas, mais aprofundadas, fazem-se necessárias, principalmente em um número maior dessa clientela, para melhor compreender o repertório de interesse restrito e observar a possibilidade de ampliação. Este estudo, também, propõe que o método de avaliação, através dos níveis de apoio, seja utilizado para estimar o nível de funcionamento das pessoas com deficiência mental severa. e que não sejam valorizados, *per si*, testes que colocam o desempenho *independente* como determinante diagnóstico para que se amplie o horizonte das pessoas, chamadas severas, e possam, de fato, viver entre nós.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alves, I.C.B.; Duarte, J.L.M.(1993). Padronização brasileira da Escala de Maturidade Mental Colúmbia. in: Burgemeister, B.B.; Blum, L.H.; Lorge, I. *Escala de Maturidade Mental Colúmbia: manual para aplicação e interpretação*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.24-35.
- Almeida, M. A. (1994). Uma análise da nova definição e classificação do retardo mental. Trabalho apresentado no *IV Encontro Londrinense de Odontologia para o Paciente Especial*. Londrina, PR, 2 a 4 de junho.
- Bambara, M.L., Ager C. & Koger F. (1994). The effects of choice and task preference on the work performance of adults with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (3), 555-556.
- Bridi, C. A; Mello R.B & Peranzoni V.C. (2000, julho) Como a Interdisciplinaridade pode contribuir para a autonomia na Deficiência no Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação Paidéias*, – 17ª. Edição, [www.revistapaideias.com.br](http://www.revistapaideias.com.br)
- Cardoso, M. C. F. (1997). *Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: MEC/CORDE.
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (1993). *Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Costa, L. M. (1991). *Análise da Vida Escolar de Alunos com Limitação Intelectual Moderada/Severa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cuccovia, M.M., Walter F. C & Ragazzi, M. C. (1998). Pessoas com Autismo sendo Preparadas para a Vida. In M. C. Marquesine, M. A Almeida, E. D. Tanaka, N. N. Mori e E. Shimazaki (Orgs.) *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial* (pp. 197-201). Londrina: Editora da UEL.



- Cuccovia, M.M. (2000). O que eu vou ser quando crescer (pp 45-56). In. *Anais do 39º Encontro das APAEs do Paraná*, 2000, Bela Vista do Paraíso, Federação das APAEs do Estado do Paraná, Sertanópolis, PR: GrafCel.
- Cuccovia M. M & Nardine P. (2002). Aprender com a Vida [ICD]. *Revisão do Conhecimento*, Ano 2, nº2 – Sertãozinho, SP: Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica – SP
- Dennis H. & Reid (2001). Increasing one aspect of self-determination among adults with severe multiple disabilities in supported work. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 341-344.
- Donnellan, M. A & Neel, S. R (1986). New directions in educating students with autism in: R.H. Honer, L. H. Meyer & H. D. B. Fredericks (Eds) *Education of Learners with severe Handicaps* (pp. 99-126). Baltimore: Paul H. Brookes.
- DSM-IV (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas
- Dyer K., Dunlap G. & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 515-524.
- Dunlap G., Dunlap K. L., Clarke S. & Robbins R. F. (1991). Functional Assessment, Curricular Revision, and Severe Behavior Problems, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 387-397.
- Dunlap G., Foster Johnson L., Clarke S. Kern L. & Childs E. K. (1995) Modifying Activities to Produce Functional Outcomes: Effects on the Problem Behaviors of Students with Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 20(4), 248-258.
- Falvey, M. A. (1986). *Community – Based Curriculum*. Baltimore, Maryland: Paul-H- Brookes Publishing Co.

- Falvey, Rosemberg, & Grenot-Scheyer (1982). Strategies for assessing students with multiply handicapping conditions. in Falvey, M. A.(1986). *Comunity – Based Curriculum*. Baltimore, Maryland: Paul-H- Brookes Publishing Co, pag-4
- Gargiulio, R.M. (2003). Persons with Mental Retardation: Educational Considerations. In R.M. Gargiulo (Org.): *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality* (pp 172-180). Belmont (CA): Wadsworth/Thomson Learning.
- Goodenough, F. L (1957). Teste de Inteligência Infantil. Ed. Paidos Bs. As.
- Grossi, E.P. (1987). *Alfabetização em Classes populares: Avaliação Cognitiva*. Porto Alegre, RS: GEEMPA.
- Günzburg, H.C. (1963; 1975; 1981). *P-P-A-C Perfil de avaliação da Competência social forma P-P-A-C*. (O. Pereira, Adap.& L. M. R. da Silveira, Trad.). Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro.
- LeBlanc, J. M. (1991). El Curriculum Funcional en La Educacion de La Persona Con Retardo Mental. *Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL*, Santiago, Chile.
- LeBlanc, J. M. (1992). El Curriculum Funcional en La Educacion de La Persona con Retardo Mental. *Apresentação de la ASPANDEM*. Mallaga, España.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Programa Escribir Su Nombre*. Centro Ann Sullivan del Peru, Lima, Peru.
- LeBlanc, J. M. & Mayo, L. O. (1990). *Currículum funcional del trabajador: objetivos para la vida*. Programa Educacional Centro Ann Sullivan del Peru: prontuário de avaliação. Lima, Peru.
- LeBlanc, J. M. & Mayo, L. (1988). Educando Individuos Portadores de Retardo Mental Severo, Autismo e Outros Problemas Severos de Conduta. *Workshop apresentado no auditório da Universidade Federal de São Carlos, de 5 a 9 de dezembro de 1988*. São Carlos, SP.

- Jonhson F. L, Ferro J & Dunlap G. (1994) Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 493-504.
- Jönsson T. (1996). Inclusive Education (Draft) UNDP, Geneva 1995. In.. *El Camino hacia las Escuelas Inclusivas: En Marcha, Inclusão Internacional*, 3:(p. 6).
- Koegel L. R, Dyer K. & Bell.K.L., (1987). The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 243-252.
- Koogan A. Houaiss A., (1997). *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Edições Delta.
- Mantoan, M.T.E.(1995). *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: A formação do professor tal como a concebemos e realizamos*. São Paulo: Laped, Faculdade de Educação UNICAMP.
- Mendes, E. G. (1996). Evolução Histórica da Concepção Científica de Deficiência Mental. In. C. Goyos, M. A. Almeida & D. de Souza, *Temas em Educação Especial*, (3), pp.119-136. São Carlos: Editora Universitária.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir as Competências desde a Escola*. (Bruno Charles Magne, Trad.). Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Ragazzi, C. L. M (2000). Alternativa da Profissionalização para Pessoas com Deficiência Mental - Emprego com Apoio (pp 57-65). In. *Anais do 39º Encontro das APAEs do Paraná*, 2000, Bela Vista do Paraíso, Federação das APAEs do Estado do Paraná, Sertanópolis, PR: GrafCel.
- Ragazzi, C. L. M. (2001). *Emprego com apoio: Alternativa viável para inserção de pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho*. Tese de Dissertação de mestrado, programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Raven, J. C. (1956). *Coloured Progressives Matrices-Sets AAB,B*. São Paulo: Casa do psicólogo Livraria e Editora Ltda.

- Reid H. D. Parsons B. M. & Browning B. L. (2001). Increasing one Aspect of Self-Determination among Adults with severe Multiple Disabilities. In. Supported Work. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34 (3), 341-344.
- Schopler, E. & Reicheler, R.J. (1979). Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disable children. *VI Psychoeducation Profile*. Baltimore: University Park Press.
- Schopler, E., Reicheler, R J & Renner, B. R. ( 1988). *La Escala de Calificación del Autismo Infantil - CARS*. (Copyright by Western Psychological Services). Lima, Peru.
- Schoroeder, R. S. (1993). Etapas y Transiciones a través del período de vida para las personas con problemas en el Desarrollo: Perspectivas Norteamericanas y Latinoamericanas. 3º *Simpósio Internacional do Centro Ann Sullivan*, Lima, Peru, Dezembro 1-3.
- Secretaria de Educação do Ministério da Educação. (1999). *Educação de Jovens e Adultos – Parâmetros em ação (PCN)*. Programa de Desenvolvimento Continuado da Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental.
- Secretaria de Educação do Ministério da Educação. (2000). *Viver e Aprender. Educação de Jovens e Adultos - Guia do Educador*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, vol. 3 (2ª ed).
- Smith C. E. T. & Hilton, (1994). A Program Design for students with Mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 3-7.
- Walter, C.C. de F. (2000). *Os Efeitos da Adaptação do PECS Associado ao Currículo Funcional Natural em Pessoas com Autismo Infantil*. Tese de dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1998). The Relation Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12

Wright W.C., & Schuster W.J. (1994). Accepting Specific Versus Functional Student Responses When Training Chained Tasks. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 43-56.

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

(Dos pais)

Eu, pai ou responsável do aluno \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ matriculado no Centro Ann Sullivan do Brasil,  
ciente dos objetivos da pesquisa **“APLICAÇÃO E EFEITOS DO  
CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL A PARTIR DA AVALIAÇÃO  
DOS INTERESSES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL”** que  
irá avaliar o ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de sucesso  
através de estratégias educacionais e conteúdos ensinados, através da mestranda,  
**MARGHERITA MIDEA CUCCOVIA**, aluna do **PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS** e sob a orientação da **Profa. Dra. MARIA  
AMÉLIA ALMEIDA**, concordo que meu filho (a) participe desta pesquisa e  
permito a aplicação do programa educacional desenvolvido no Centro Ann  
Sullivan do Brasil, realização de filmagens, fotografias que não colocam em  
risco ou perigo a vida de meu filho.

Concordo, também, com a divulgação das fotos, das filmagens e dos resultados  
provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

RIBEIRÃO PRETO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

**Planilha de Avaliação Progressiva em Atividades de Vida Diária- AVD1****Nome**

|                                  | Aval. Inicial |    |    |     |    |    | Intervenção |    |    |     |    |    | Seguimento |    |    |     |    |    |
|----------------------------------|---------------|----|----|-----|----|----|-------------|----|----|-----|----|----|------------|----|----|-----|----|----|
|                                  | Lbo           |    |    | Lba |    |    | Lba         |    |    | Lba |    |    | Lbo        |    |    | Lba |    |    |
|                                  | /             | /  | /  | /   | /  | /  | /           | /  | /  | /   | /  | /  | /          | /  | /  | /   | /  | /  |
| <i>Alimento</i>                  | NI            | NF | SC | NI  | NF | SC | NI          | NF | SC | NI  | NF | SC | NI         | NF | SC | NI  | NF | SC |
| senta-se a mesa                  |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa copo                         |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa xícara                       |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa colher                       |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa garfo                        |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa faca                         |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa guardanapo                   |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| usa canudinho                    |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| come c/ mão-bolachas             |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| come sem derramar                |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| bebe sem derramar                |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| serve-se de liquido              |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| serve-se de sólidos              |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| interage com amigos              |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| abre pacotes/balas               |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| <i>Pontuação Total</i>           |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| <i>Porcentagem de Repertório</i> |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| <i>Níveis de independência</i>   |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |
| Ampliação de repertório          |               |    |    |     |    |    |             |    |    |     |    |    |            |    |    |     |    |    |

|                                  | NI            |    |    | NF |    |    | SC |    |    | NI |    |    | NF |    |    | SC |    |    |
|----------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                  | /             | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  |
|                                  | <i>Asseio</i> | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF |
| percebe o sujo                   |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| lava as mãos                     |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| lava o rosto                     |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| escova os dentes                 |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| enxuga as mãos                   |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| enxuga o rosto                   |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| pega o sabonete                  |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| põe a mão sob a água             |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| assoa o nariz                    |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| limpa a boca                     |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Pontuação Total</i>           |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Porcentagem de Repertório</i> |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Níveis de independência</i>   |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Ampliação de repertório          |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

|                                  | NI                   |    |    | NF |    |    | SC |    |    | NI |    |    | NF |    |    | SC |    |    |
|----------------------------------|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                  | /                    | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  | /  |
|                                  | <i>Motor- Função</i> | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF | SC | NI | NF |
| uso dos braços                   |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| uso/mão objeto interesse         |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| uso/mão outros objetos           |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| senta no chão                    |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Senta local próprio              |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| fica em pé qdo necessário        |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| anda quando necessário           |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| anda/ objeto de interesse        |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| postura ao sentar                |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| postura ao andar                 |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Pontuação Total</i>           |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Porcentagem de Repertório</i> |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <i>Níveis de independência</i>   |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Ampliação de repertório          |                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

As atividades em destaque com a cor amarela foram objeto de intervenção

Lbo Linha de base operante

Lba Linha de base com auxílio

Legenda referente às 6 Planilhas ( AVD1, AVD2, AVP1, AVP2, HAF1 e HAF2)

|                        |    |                                                                |
|------------------------|----|----------------------------------------------------------------|
| NI- Nível de Interesse |    |                                                                |
| Oculto                 | 0  |                                                                |
| Inicial                | 1  |                                                                |
| Crescente              | 2  |                                                                |
| Satisfatório           | 3  |                                                                |
| Suficiente             | 4  |                                                                |
| Escore 8 pontos        | SC | Nível de interesse suficiente e faz a tarefa com independência |
| NF- Nível de função    |    |                                                                |
| Não faz a tarefa       | 0  |                                                                |
| Auxílio físico         | 1  |                                                                |
| Auxílio verbal         | 2  |                                                                |
| Supervisão             | 3  |                                                                |
| Independência          | 4  |                                                                |













## ANEXO 2

**Pontuação dada pela Escola e pela Mãe em Habilidades Básicas**

| Meses                | Fevereiro |     | Agosto |     | Novembro |     |
|----------------------|-----------|-----|--------|-----|----------|-----|
| Áreas                | Escola    | Mãe | Escola | Mãe | Escola   | Mãe |
| Alimentação          |           |     |        |     |          |     |
| Vestuário            |           |     |        |     |          |     |
| Calçar               |           |     |        |     |          |     |
| Esfíncter Diurno     |           |     |        |     |          |     |
| Esfíncter Noturno    |           |     |        |     |          |     |
| Asseio Mãos          |           |     |        |     |          |     |
| Asseio Rosto         |           |     |        |     |          |     |
| Asseio Dentes        |           |     |        |     |          |     |
| Banho                |           |     |        |     |          |     |
| Comunicação Verbal   |           |     |        |     |          |     |
| Comunicação ãVerbal  |           |     |        |     |          |     |
| Seguimento/Instrução |           |     |        |     |          |     |
| Participação         |           |     |        |     |          |     |
| Noção do Perigo      |           |     |        |     |          |     |
| Comportamento        |           |     |        |     |          |     |
| Pontuação            |           |     |        |     |          |     |
| Razão                |           |     |        |     |          |     |

## Programa Educacional de Intervenção

|                 |                        |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|-----------------|------------------------|------------------|---|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---------------|----|---------------------|----|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|----|---------|------|--|-------|--|--|
| Nome            |                        |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Idade:  |      |  | Resp: |  |  |
| Interesses      |                        |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| Comunicação     |                        |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Período |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| PCN             | A                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    | Local:  |      |  |       |  |  |
| OBJ.            | 1                      | 2                | 3 | 4                                 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10            | 11 | 12                  | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18             | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24      | Obs: |  |       |  |  |
|                 | 4                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | V                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | P                      |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
| <b>Legenda:</b> |                        |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | <b>Nível Funcional</b> |                  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    | <b>V- Variáveis</b> |    |    |    |    |    | <b>P- Pais</b> |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 4                      | Independência    |   | Vermelho[C]- Comportamento        |   |   |   |   |   | O Observação  |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3,5                    | Sup. a distância |   | Amarelo[Co]- Comunicação          |   |   |   |   |   | T Treinamento |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 3                      | Supervisão       |   | Verde [F]- Falta                  |   |   |   |   |   | C Curso       |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2,5                    | Dicas Verbais    |   | Azul [X]- Atividade não Realizada |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 2                      | Auxílio Verbal   |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1,5                    | Aux. F. Parcial  |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 1                      | Aux. Físico      |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |
|                 | 0                      | Não faz a tarefa |   |                                   |   |   |   |   |   |               |    |                     |    |    |    |    |    |                |    |    |    |    |    |         |      |  |       |  |  |

## ANEXO 4

### Estratégias realizadas no programa educacional de Júlio

#### **Responder ao cumprimento de dar a mão**

Esta atividade foi realizada no momento em que Júlio chegava na escola e, em outros momentos sem que o contexto justificasse a situação. Ex: Encontrar outro professor, ir embora da escola, etc. Foi mensurada na hora da sua chegada, sendo o professor a pessoa envolvida na ação.

- Na linha de base operante

O professor disse a Júlio: "Boa tarde!!" estendendo-lhe a mão.

- Na avaliação para observar o nível de auxílio

O professor disse a Júlio "Boa tarde" e o auxiliou fisicamente, estendendo a mão direita e, com a mão esquerda, ergueu a mão de Júlio em direção ao cumprimento.

- Intervenção

Optou-se por aumentar o tempo de espera para Júlio responder ao cumprimento, aguardando a decisão e iniciativa de Júlio, após o cumprimento de "Boa Tarde" Importante salientar que esse tempo de espera (15 a 20 segundos) nos dava a impressão que ele não iria responder.

Também foi utilizado aproximar a mão do professor a menos de 10 centímetros do corpo de Júlio, dizendo "Boa tarde, Júlio!!" sem que o professor precisasse incentivá-lo com palavras.

#### **Atividade de guardar a mochila**

Esta tarefa tinha por objetivo ensinar Júlio a guardar seus pertences. Essa atividade acontecia quando Júlio chegava à sala de aula e em frente ao armário, o professor lhe solicitava, com a porta do armário aberta, que guardasse sua mochila. Cabe explicar que a mochila de Júlio era muito grande, devido às trocas de roupa que necessitava trazer.

- Linha de base operante

Júlio, após a solicitação verbal, não respondeu ao pedido do professor.

- Linha de base para observar o nível de auxílio

O professor colocou a mochila nas mãos de Júlio, mantendo o auxílio físico, segurando a mão de Júlio junto à mochila e colocando-a no armário.

O professor colocou a mochila nas mãos de Júlio e manteve o auxílio físico para colocar a mochila no armário. O professor colocou a mochila nas mãos de Júlio, para que a colocasse no armário. Também foi utilizada uma ajuda parcial: o professor segurava mão de Júlio no início do movimento e depois, ao perceber que Júlio segurava a mochila com alguma firmeza, retirava sua mão no final do movimento. Também foi utilizada a estratégia de fazer a



solicitação a Júlio, muito próxima ao local em que a mochila deveria ser colocada para poder guardá-la.

### **Atividade de tirar o calção para usar o banheiro**

A atividade de tirar seu calção teve por objetivo oferecer a Júlio maior autonomia e usar suas mãos de forma funcional sobre o seu corpo. Foi desenvolvida, sempre que Júlio usava o vaso sanitário ou quando necessário.

#### Linha de base operante

O professor pediu a Júlio que tirasse suas calças para usar o vaso.

#### Linha de base com auxílio

Foi usado o auxílio físico, colocando o polegar de Júlio no calção para iniciar o movimento de descê-lo. Assim, o professor iniciaria o movimento, colocando suas mãos sobre as mãos de Júlio.

#### Na intervenção

Ao entrar no banheiro, Júlio foi de encontro à pia e apoiou-se como a esperar que alguém lhe tirasse as calças. O professor disse a Júlio que precisava tirar o seu calção para usar o vaso e que acreditava que Júlio fosse capaz de fazê-lo e, por isso, iria ensiná-lo. O professor conversou com Júlio da necessidade de colocar a sua mão no calção e o incentivou-o com palavras. Conversou com ele, dizendo que já era um homem e devia usar o vaso e tirar suas calças. Também foi usada a estratégia do professor adiantar-se ao entrar no banheiro colocando-se entre a pia e o aluno para evitar que Júlio se apoiasse, dizendo a Júlio que ele estava aprendendo a usar o banheiro e deveria tirar suas calças para isso. Júlio pareceu espantado com a atitude do professor e buscou apoiar-se na pia. O professor lhe disse que não precisava fazer isso que ele o ajudaria, colocaria suas mãos no calção e ele abaixaria suas calças. Com esse incentivo e aguardando o aluno desempenhar parte da tarefa, o professor iniciava a atitude para ele, o aluno executava uma parte intermediária da tarefa e o professor completava o final da retirada do calção.

### **Programa de controle de esfínteres de Júlio**

Teve por objetivo ensinar Júlio a manter suas calças limpas e a usar o vaso sanitário.

#### Linha de base operante

Foi explicado a Júlio que não usaria mais fraldas na escola, pois já era um homem e poderia pedir ou ir ao banheiro, quando quisesse. Foi retirada a fralda na primeira semana.

#### Linha de base com auxílio

Júlio foi levado ao vaso sanitário com auxílio físico

□ Na intervenção

Foi-lhe explicado que seria lembrado e levado ao banheiro. Júlio foi levado ao banheiro, 3 vezes ao dia, durante o período que ficava na escola: após guardar sua mochila, ficando por volta de 10 a 15 minutos com o seu bichinho no vaso sanitário tendo o professor em supervisão à distância. Outro momento ocorria perto da hora do lanche (mais ou menos 15h 30') ou nas saídas da escola e outro momento perto da hora da saída.

Sua mãe relutou muito em que iniciássemos o programa, devido às inúmeras tentativas anteriores, sem sucesso. Permitiu que as fraldas fossem retiradas na escola e nos informou que Júlio normalmente evacuava, nas fraldas, no período da tarde.

**Atividade de levantar o calção após usar o banheiro**

Essa atividade teve também por objetivo uma maior autonomia de Júlio em usar suas mãos de forma funcional sobre o seu corpo. Foi desenvolvida sempre que Júlio usava o vaso sanitário ou quando necessário.

□ Linha de base operante

O professor pediu a Júlio que pusesse suas calças a partir da altura do joelho e solicitou a Júlio que puxasse suas calças.

□ Linha de base com auxílio

O professor colocou suas mãos sobre as de Júlio e pediu-lhe que o ajudasse a subir as calças a partir da altura dos joelhos.

□ Na intervenção

Júlio dirigiu-se para a pia apoiando as duas mãos, já acostumado a este padrão para que alguém lhe pusesse as calças. O professor afastou Júlio da pia, colocou suas mãos sobre as de Júlio e pediu-lhe que o ajudasse a subir as calças. Júlio levantava do vaso e andava com as calças abaixadas, indo em direção à pia. Para impedir que Júlio se apoiasse na pia, o professor colocava-se entre a pia e o aluno. Nesse momento, o professor o incentivava dizendo: "Levante suas calças, Júlio, você vai andar melhor. Eu o ajudo". O professor iniciava o movimento para Júlio até a altura do joelho e após o professor colocar suas mãos em suas calças, Júlio acabava de se vestir através de auxílio físico parcial (ora com ajuda do professor e, em alguns momentos, sem a ajuda do professor). Algumas estratégias também foram usadas, como: O professor, após iniciar o movimento para Júlio, aguardava a iniciativa de Júlio para puxar o calção. Júlio, no banheiro, tentava andar com as calças abaixadas e o professor lhe dizia que andaria melhor se tentasse subir suas calças e que todos o esperavam para sair. Júlio chegou a sair do banheiro com as calças abaixadas, e o professor manteve sua fala como a anterior, dizendo que precisava estar vestido para ir ao refeitório. Na seqüência, o professor só auxiliava Júlio, quando necessário, para posicionar (colocar a calça em alinhamento na

cintura). Colocando suas calças na altura do joelho, o incentivava com dicas verbais, até que Júlio subisse suas calças.. Foi diminuída a fala do professor, aos poucos, e usado o reforço social e a realidade de sair da sala ou do banheiro vestido, como: “Vamos Júlio!, Todos te esperam!”, usado também como incentivo para aumentar seu ritmo.

### **Atividade de lavar as mãos (pôr mão sob a água)**

O objetivo da atividade era iniciar a rotina de enxaguar suas mãos (colocar suas mãos sob a água), quando se fizesse necessário. A atividade ocorria em situações em que se fazia necessário, sendo mensurada após o uso do banheiro quando era solicitado a Júlio que lavasse suas mãos.

#### Linha de base operante

O professor solicitou a Júlio que lavasse suas mãos,. na avaliação, para observar o nível de auxílio

#### Linha de base com auxílio

Júlio necessitou de auxílio físico do professor para colocar sua mão na água e lavar suas mãos.

#### Intervenção

Júlio recebeu auxílio físico para lavar e pôr a mão na água. Sua postura era de aguardar que alguém fizesse isso por ele. Foi usada a estratégia de lavar "bichinho" que estava dentro da pia e que também precisava ser limpo, devido a sialorréia de Júlio. A estratégia foi baseada na importância do objeto para Júlio e em colocar, nesse objeto, um aliado na aprendizagem, visto que precisava ser lavado. Foi usado também “contexto de mãos sujas”, após uso de tinta etc... que o incomodasse, para que lavasse as mãos.

### **Atividade Locomover-se (ir para sala e outros setores da escola)**

O objetivo desta atividade era de orientar-se no espaço escolar, além de locomover-se de forma independente além de aumentar o seu ritmo, participando e percorrendo a escola como todos os alunos naturalmente o fazem. Júlio, quando chegava à escola, entrava com o bichinho de borracha na mão, rodando-o entre o dedo polegar e indicador, enquanto sua mãe carregava sua mochila. Sua primeira atitude era sentar-se no chão, continuando o movimento, enquanto sua mãe despedia-se dele com muitos beijos, dizendo; “Tchau, Moreno!”

#### Na linha de base operante

Estando Júlio sentado no chão, com o bichinho entre os dedos, foi-lhe solicitado para ir até a sala de aula. A linha de base foi mensurada nesta situação, quando o professor, após o cumprimento disse: “Júlio, temos que ir para a sala.”

□ Na avaliação para observar o nível de auxílio

O professor disse a Júlio: “- Você precisa levantar e ir para a sala. Você pode fazer isso e eu o ajudo”. Júlio não mudou sua postura à solicitação verbal do professor. Júlio aceitou o auxílio físico do professor para levantar-se, mas mantinha-se atento ao seu bichinho, sem caminhar. O professor pegou o bichinho da mão de Júlio e disse: “- Júlio, vamos trabalhar?” Júlio caminhou em direção ao professor para pegar o bichinho. O professor, segurando o bichinho em uma das mãos, auxiliou Júlio fisicamente, na maior parte da caminhada, indo para sala de aula.

□ Na intervenção

Foi utilizada a estratégia de apoio e estímulo durante seu caminhar com o bichinho de borracha, já avaliado. O professor chegou próximo do aluno e disse: “- Júlio, precisamos ir para sala trabalhar”. Júlio continuou a rodar seu bichinho. O professor levantou o aluno do chão, com auxílio físico, mas Júlio atinha-se em ficar rodando o bichinho, não interagindo com o professor e sair daquela situação. O professor lhe disse: “- Júlio, eu levo o bichinho para você e na sala você terá o seu bichinho”. Imediatamente, Júlio ergueu o tronco para pegar o bichinho e ainda com auxílio físico para levantar do chão, o professor o incentivou “Vamos! Eu o ajudo carregando sua mochila e o seu bichinho”. Auxiliado pelo professor para levantar-se e ora apoiado pelo braço, Júlio o seguiu até a sala de aula, caminhando lentamente ao seu lado, sendo reforçado pelo professor pela atitude, dizendo que na sala trabalharia como todos os outros amigos, guardaria sua mochila e teria seu bichinho, além do auxílio físico parcial físico eventual dado pelo professor. Também foi utilizada a estratégia em que o professor adiantava-se para esperar Júlio e, enquanto entrava na escola, o professor o cumprimentava em pé, pedia-lhe o bichinho (e já o pegava) e já lhe dizia: “Vamos! Vamos para sala! Temos muito que fazer! eu o ajudo com seu material.” Essa postura direcionava a atenção de Júlio para manter a inércia do movimento de andar (atitude do cumprimentar compatível com a sua idade), impedindo que sentasse no chão como tinha costume de fazer e, através de toques físicos eventuais, conseguia chegar até a sua sala. Foi utilizado o auxílio verbal repetido “Vamos até a sala” Quando Júlio chegava, o professor rapidamente levava suas coisas para dentro, com o bichinho na mão, um pouco adiante do aluno. Foram utilizadas as dicas verbais: “Você consegue carregar!!; Venha rápido, Júlio, a aula começou!”. O professor apenas o ajudou com a mochila sem levar seu bichinho na mão como fazia e conversando com Júlio andava rapidamente à sua frente. Também foi utilizada a estratégia em que o professor adiantava sua chegada, cumprimentava o aluno e lhe dizia: “Vamos! Vamos para a sala”, sem lhe carregar a mochila ou pegar o bichinho (que eventualmente o aluno trazia nas mãos ou na mochila), distanciando-se cada vez mais de Júlio, caminhando a sua

frente (supervisão à distância). Outra estratégia utilizada foi falar ao aluno: “Estou esperando você na sala, amigo”. O professor afastava-se o máximo possível do aluno, entrava na sala de aula, onde Júlio não poderia vê-lo.

### **Atividade de Colocar um objeto no carrinho de supermercado**

Esta tarefa teve por objetivo o seguimento de uma instrução e o conceito de “dentro”. Também era estimulado a caminhar junto com os outros alunos, tendo como objetivo, sair da escola, ter contato com outro ambiente e outras pessoas. A atividade foi realizada uma vez a cada 2 semanas no supermercado e também na atividade de colocar um objeto no carrinho para levá-lo a outro setor da escola, quando não ia ao supermercado.

#### Linha de base operante

No supermercado, ao chegar perto do produto a ser comprado, foi-lhe solicitado que pegasse o objeto da compra na prateleira e o colocasse no carrinho. O professor pegou o objeto da prateleira e o entregou para Júlio só para colocar “dentro” do carrinho. Na escola foi solicitado a Júlio que colocasse o objeto dentro do carrinho para ser levado a outro setor.

#### Linha de base com auxílio

O professor pegou o objeto, colocou na mão de Júlio e o depositou no carrinho, mantendo, durante todo o movimento o auxílio físico.

#### Na intervenção

Com auxílio físico em todo o movimento o professor mostrou a Júlio como deveria fazer e colocou o objeto no carrinho. Júlio parecia muito desatento em realizar a atividade (Parecia estranhar essas situações, pois naturalmente não as vivia, aparentando desinteresse em pegar algo da prateleira). O professor o auxiliaria a pegar o objeto, mas Júlio deveria colocá-lo dentro do carrinho. Foi aguardado um momento em que a atenção de Júlio parecia maior e o professor lhe entregava o objeto (com o carrinho posicionado) e dizia: “Júlio!!” “Por favor! Coloque dentro do carrinho” ou “Oh!! Meu amigo, põe no carrinho. Você pode”. Esta fala continha claramente o pedido de ajuda do professor, a necessidade da participação do aluno e estimulava sua colaboração para fazer a atividade, lidando com ele como uma pessoa de 23 anos. É importante salientar que o professor repetia a solicitação como a convencer Júlio da sua capacidade e não de lhe repetir a instrução, como uma ordem a ser executada, usando verbos no imperativo.

### **Atividade de guardar a compra do supermercado**

Esta atividade teve por objetivo mostrar a Júlio uma seqüência lógica e mostrar uma rotina natural, que ocorre após chegar do supermercado, além de reforçar o conceito de

“dentro”. Foi desenvolvida após a chegada de Júlio do supermercado ou quando guardava um objeto que trazia da sala e deveria ser colocado no armário

□ Linha de base operante

O professor pediu a Júlio que guardasse o objeto comprado, no armário (aberto).

□ Linha de base com auxílio

O professor auxiliou Júlio fisicamente, em todo o movimento de guardar o objeto

□ Na intervenção

O professor, ao chegar com Júlio à cozinha, explicava-lhe o que teria de fazer, para depois sentar e descansar e, às vezes, impedia que Júlio se deixasse cair no chão, antes de guardar o objeto ou lhe oferecia uma cadeira para que se sentasse. Após o descanso, o professor, pedia a Júlio que guardasse a compra.

### **Atividade escrita do nome**

Esta atividade baseou-se no programa “Escrita do Nome” (LeBlanc, 1994) O objetivo foi dar a oportunidade a Júlio de ter contato com o caderno, como todos os outros alunos, e dar-lhe a oportunidade de aprender a escrever o seu nome. Assim, Júlio participaria como todos os amigos de sala da atividade de escrita do nome, teria o seu caderno, teria os contatos iniciais com o lápis e aprenderia a segurá-lo. Como todo comportamento, a aprendizagem da escrita implica na aprendizagem de uma seqüência, de uma cadeia motora.

□ Linha de base operante

Foi realizada, solicitando ao aluno que escrevesse seu nome.

□ Na linha de base com auxílio

Escrito seu nome foi solicitado que o copiasse. Não havendo resposta, foi avaliado o traço do aluno sobre o seu nome escrito em amarelo. Não havendo resposta, foi iniciado o programa de ensinar traços de linhas verticais com o objetivo de respeitar linhas. Com uma canetinha amarela fez-se um traço na vertical no caderno do aluno, dizendo-lhe que começaria a aprender a escrever o seu nome.

□ Intervenção

Júlio foi convidado para sentar-se à mesa com o "bichinho", sendo solicitado que **segurasse o lápis** e escrevesse o seu nome no caderno. O professor o ajudou fisicamente a segurar o lápis e fez o movimento de unir os dois pontos. O professor dava-lhe o lápis e aguardava alguns segundos para observar se Júlio mantinha o “segurar” . Após Júlio segurar o lápis, o professor posicionava o lápis no primeiro ponto e aguardava o movimento de Júlio.

### **Levar uma garrafa para a sala de aula**

Nesta atividade, o objetivo era ser responsável pela parte de uma tarefa de sala, colaborando com o grupo numa parte do lanche, levando uma garrafa de água da cozinha para a sala de aula.

Linha de base operante

Foi solicitado: “Júlio, leve a garrafa para tomarmos o lanche”.

Linha de base com auxílio

Foi solicitado: “Júlio, leve a garrafa para tomarmos o lanche, enquanto eu levo seu bichinho”.

Na intervenção

O professor lhe explicou que precisava e podia fazer algo para comer seu lanche como todos faziam e que ele o ajudaria nesse comportamento. Assim, o professor combinou com Júlio que ele levaria o bichinho e Júlio a garrafa. O professor andava ao lado de Júlio e ia explicando-lhe que ele podia levar a garrafa e que esta não podia cair no chão, porque, sendo de plástico, poderia romper-se. O professor dava-lhe auxílio físico, quando percebia que a garrafa poderia escorregar de suas mãos, impedindo que ela caísse e dizendo-lhe que logo ele a levaria sozinho e que estava indo muito bem ajudando seus amigos, pois a garrafa de água era importante para fazer o suco. Também foi usada a estratégia de dizer que seus amigos o esperavam e, dando-lhe a garrafa, dizer-lhe para tomar cuidado, não deixá-la cair, indo à sua frente em direção à sala de aula, afastando-se progressivamente. Nesta atividade, o “bichinho” era deixado na sala, dizendo a Júlio que ele levaria a garrafa para a sala e, depois, pegaria o bichinho.

### **Na atividade sentar à mesa (seguimento de duas instruções)**

Esta atividade teve por objetivo mostrar a Júlio que sentar à mesa exigia duas tarefas: puxar a cadeira e, depois, sentar-se. Esta atividade foi realizada em sala de aula e medida quando Júlio entrava na sala de aula, para lanchar.

Linha de base operante

Foi pedido a Júlio que puxasse a cadeira e sentasse.

Linha de base com auxílio

O professor pondo suas mãos sobre as de Júlio, executava todo o movimento de puxar a cadeira e sentar-se.

Na intervenção

Foi usada a estratégia de colocar seu bichinho em cima da mesa, dizendo a Júlio: “Júlio, vamos sentar com todos à mesa: é hora de tomar o seu lanche”. Este procedimento era

seguido do lanche de Júlio, momento em que o aluno comia sua bolacha e deixava o bichinho na mesa, enquanto se alimentava. O professor, às vezes, colocava o bichinho na mesa ao lado ou o segurava para Júlio direcionando sua atenção para pedir seu lanche através da figura do lanche (fase 1 do PECS-Adaptado, Walter 2000).

### **Atividade de levar o lixo (Responsabilidade)**

Essa atividade teve o objetivo de mostrar a Júlio que era capaz de realizar um trabalho importante para a comunidade escolar, sendo responsável por um evento na escola e ensiná-lo a persistir em uma tarefa. Como Júlio carregava seu bichinho com habilidade, pensou-se na possibilidade de Júlio carregar um pequeno saco de supermercado com alguns papéis que precisavam ser jogados (saco de lixo da sala de aula com os papéis diários). Assim, o objetivo seria: levar o saco de lixo e depositá-lo no porta-lixo, na calçada.

#### Linha de base operante

Foi solicitado a Júlio que nos ajudasse, levando o lixo da sala de aula para ser depositado na calçada. O professor, com o pequeno saco de lixo na mão, entregou-o ao aluno e fez o pedido.

#### Linha de base para observar o nível de auxílio

O professor pegou o bichinho de suas mãos e lhe disse que o ajudaria a carregar o lixo. Colocou o pequeno saco nas mãos de Júlio, mantendo o auxílio físico (as mãos do professor segurando as mãos de Júlio), durante todo o percurso

#### Na Intervenção

Foram usadas estratégias, como: afastando a cadeira da mesa, colocando um pequeno saco nas mãos de Júlio e dizendo: "- Vamos. Você pode nos ajudar, participando. Afinal, você é um moço e pode colaborar". O professor repetia a solicitação, colocando o lixo em suas mãos (saco pequeno de supermercado que podia ser carregado praticamente da mesma forma como carregava seu bichinho), dizendo ao aluno que levariam o lixo juntos e que ele, professor, o ajudaria, carregando seu bichinho, dizendo ainda: "Você já é um homem, pode fazer outras coisas, precisa aprender outras coisas e eu quero lhe ensinar". Quando o professor começava a soltar sua mão da mão de Júlio, numa ajuda física parcial, este já caminhava com maior firmeza com o lixo na mão. Se Júlio deixava o saco de lixo cair, o professor o pegava no chão, colocava-o e segurava-o nas mãos de Júlio e dizia "- Vamos continuar!!" incentivando seu trabalho, dizendo a ele que podia colaborar e era o responsável por aquela tarefa na escola, que era um homem que já devia trabalhar, ajudar as pessoas e segurava o lixo junto com o aluno. O auxílio físico para segurar o lixo passa a ser parcial, quando o professor, sentindo que Júlio segurava o lixo, soltava sua mão e adiantava-se a sua frente. Júlio



caminhava alguns passos com o lixo nas mãos indo ao encontro do professor que carregava o bichinho. Nessa seqüência, o professor se adiantava a Júlio, quando possível, utilizando o auxílio verbal para que caminhasse sozinho e o incentivava muito, só retornando para pegar o lixo quando caía, não valorizando o fato do lixo cair. Isto é, seria valorizado o caminhar e levar o lixo e, quando o lixo caísse, ele seria pego pelo professor e entregue a Júlio sem falar nada. Também foi utilizada a estratégia de acompanhar Júlio em seu trabalho, ao seu lado numa conversa informal e de incentivo, sem precisar segurar o lixo para Júlio. Júlio deixou o lixo cair algumas vezes. O professor pegou o lixo para o aluno e retomaram a atividade sem que isso fosse valorizado. O professor incentivava Júlio dizendo que estava trabalhando bem e que era capaz de fazê-lo. A conversa informal foi diminuindo lentamente e observou-se que Júlio, às vezes deixava o bichinho cair pelo movimento involuntário determinado por rápidas crises, quando o professor lhe entregava novamente, sem comentar o fato, apenas andando ao seu lado, finalizando a tarefa. Devido aos espasmos observados durante a intervenção que faziam com que Júlio soltasse, às vezes, o saco de lixo, foi utilizada a estratégia do carrinho de supermercado para carregar objetos e inclusive o lixo maior. Com a introdução do carrinho, Júlio manteve o desempenho, não havendo mais a intercorrência do saco de lixo cair no chão.

### **Carregar a mochila na saída**

Esta atividade teve por objetivo mostrar a Júlio a responsabilidade com os seus pertences e o cuidado com os mesmos.

#### Linha de base operante

O professor disse a Júlio que era hora de ir embora e que ele poderia carregar sua mochila.

#### Linha de base com auxílio

O professor segurou a mochila nas costas de Júlio para que ela não caísse e pediu que ele fosse para frente da escola aguardar sua mãe, auxiliando-o fisicamente no andar.

#### Intervenção

Júlio, em pé, abaixava os braços e deixava a mochila cair. Júlio necessitou de auxílio físico para manter sua mochila nas costas, a maior parte do movimento. Ajuda parcial, quando o professor, conversando muito com ele, o estimulava a continuar e andar mais rápido e tirava a mão da mochila deixando Júlio carregá-la por momentos, andando a sua frente. Se a mochila caísse, o professor retornava ou outra pessoa pegava a mochila e a recolocava em suas costas, para ajudá-lo, sem tecer comentários a respeito. Era sempre comentado com o aluno que sua mãe o aguardava.

## ANEXO 5

### Parâmetros Curriculares Nacionais Júlio

Conceitos contemplados nos parâmetros curriculares nacionais (PCN) que foram trabalhados com Júlio neste estudo nas áreas de: Português, Matemática e Estudos da Natureza e Sociedade.

#### Conceitos trabalhados na área de Português

Na área de Português, foi trabalhada a **narrativa**, estimulando a atenção de Júlio ao ouvir as propostas das tarefas e estimulando suas respostas, através de suas atitudes de comportamento realizadas nas tarefas que propõem o **seguimento de instruções**, **participação** em sala de aula e **colaboração** com os amigos, buscando objetos para compor o lanche. Foram ainda contemplados as **regras e limites** na comunidade escolar. A vida pessoal foi trabalhada nos **cuidados a si próprio**, como: alimentação, o esquema corporal através do vestuário, locomoção pela escola e arredores, trabalhando assim, a autonomia e a orientação no espaço geográfico; **cuidar de seus pertences**, como mochila, material do lanche e a **vida familiar**, no aguardo de sua mãe sentado no sofá, carregando sua mochila até o carro, mostrando maior independência com sua mãe e irmã. A **comunicação** foi trabalhada no aguardo de Júlio em dar respostas, através das suas atitudes de comportamento (motora global), como: na solicitação de “vamos sair”, através de seu levantar, bater o copo na pia por querer beber água num **pedido de ajuda** ao professor e através do PECS-Adaptado (Fase 1), entregando a figura ao professor na hora do lanche para solicitar beber ou comer. Nas diversas atividades, foi trabalhado **responder ao nome** quando chamado e observou-se que Júlio responde ao seu nome mesmo não olhando as pessoas diretamente, mas responde com atitudes que demonstram atender ao nome sem terem sido trabalhadas atividades de “Olhe para mim” como exercício. Na **escrita**, foi dada a Júlio a oportunidade de ter contato com os materiais de escrita, sendo o lápis o objeto enfatizado e o exercício “unir dois pontos”. Devido ao fato de Júlio rodar o bichinho entre seus dedos, lhe foi oferecido o lápis. Como aceitava o seu uso com “uso” através do auxílio físico, iniciou o programa do **manuseio do caderno e o contato com lápis**, conseguindo segurá-lo, sendo mais adequado seu manuseio, sem, entretanto, usá-lo como instrumento funcional, mas iniciando o caderno de escrita do nome.

### **Conceitos trabalhados na área de matemática**

Na área de Matemática, iniciou-se o trabalho com a **unidade** através do pegar 1 objeto, na hora de servir-se ou guardar objetos de uso no armário. O **dentro e fora** foram trabalhados nas atividades de guardar seus pertences.

### **Conceitos trabalhados na área de estudos da natureza e sociedade- ENS (Noções de Ciências, História e Geografia)**

Foi focado o **esquema corporal** na higiene de cabelos, mãos e no uso de todo o corpo, durante as atividades, Ex: “Dê-me sua mão para cumprimentar ou levante seu pé para calçar o sapato, etc..”. Quanto à senso percepção, Júlio utilizava o olfato percebido antes de ingerir o alimento, negando-se a comê-lo ou não, percebia o som alto, tampando seus ouvidos quando o incomodava. Iniciou os trabalhos na oficina de reciclagem. Quanto ao **uso de instrumentos**, foram enfocados o pincel, o garfo e o guardanapo. Foram trabalhados os temas como: **divisão de tarefas e cuidar do espaço escolar; responsabilidade parcial em atividades; noções de espaço e locomover-se no espaço escolar e nas ruas; noções do que é meu e do outro; noções de perigo. Assistir TV e vídeos.**

## Anexo 6

### Estratégias utilizadas no programa educacional de Roberta

#### A atividade de cumprimentar espontaneamente

Roberta apresentava muita ecolalia, respondendo ao cumprimento do “Bom dia”, de forma consistente e de forma ecolálica. Aguardava que lhe disséssemos “Bom dia” para repetir o “Bom dia”. Assim, o objetivo seria ensinar Roberta a dizer “Bom dia” espontaneamente e não só responder ao cumprimento, como fazia. Esta atividade foi realizada na sala de TV ou na cozinha, quando a aluna chegava à escola.

A linha de base

A professora aguardou, em silêncio, o cumprimento espontâneo. Roberta entrou na cozinha e não falou “Bom dia”.

Na avaliação para observar o nível de auxílio

Foi considerada a sua ecolalia como potencial para o ensino do cumprimentar espontaneamente.

Intervenção

Foi utilizada a estratégia de dizer “Bom dia” para outros alunos não sendo dirigido à Roberta. Esta estratégia foi mantida não dando "atenção" à chegada de Roberta. Às vezes, a professora ficava de costas (prestando atenção à aluna) e dizia: “Bom dia” para outro professor ou aluno. Outra estratégia foi aguardar a iniciativa de Roberta em cumprimentar, aumentando o tempo para iniciar o modelo, dizendo “Bom dia” e supervisionando sua iniciativa para o “Bom dia” espontâneo. Foi utilizado reforço social.

#### Responder à pergunta: O que você vai fazer, Roberta?

Na atividade de responder à pergunta “O que você vai fazer”, o objetivo foi responder prontamente à pergunta do professor.

Na linha de base operante

Foi perguntado à Roberta o que ela iria fazer.

Na avaliação para verificar o nível de auxílio

A professora fez a pergunta: “Roberta, o que nós vamos fazer?” e aguardou a resposta e em seguida, a professora disse: “Nós vamos fazer café”.

Intervenção

Foi utilizado o recurso da ecolalia que Roberta já possuía e era consistente. A pergunta era feita de forma natural, na cozinha, no momento em que todos aguardavam ansiosamente o café para ser tomado. Usou-se também como estratégia a entrada de outras pessoas, na

cozinha, perguntando sobre o café e aguardando a resposta de Roberta. Foram utilizadas dicas visuais de alguns preparativos para o café, como abrir o armário da cozinha, manipular objetos que iniciavam a atividade de fazer o café, perguntando à Roberta “O que nós vamos fazer?” sem argüir Roberta diretamente e sem falar a palavra “café”.

### **Atividade: O que falta na escola (Procurar o produto no encarte de supermercado)**

O objetivo desta atividade era procurar o produto discutido na escola que estava em falta e procurá-lo no encarte de supermercado, fazendo a associação produto real com a sua figura no encarte. Também foi utilizado procurar o produto do interesse de Roberta.

#### Linha de base

A professora pediu a Roberta que procurasse a figura que seria preciso comprar, pois faltava na escola, em uma página do encarte do supermercado (era variável a cada dia).

#### Linha de base com auxílio

A professora através de dicas como: Olhe este lado, em cima, do outro lado etc... orientou Roberta para encontrá-lo. Roberta já estava acostumada a compor o seu caderno de leitura e essas dicas a auxiliavam a encontrar o objeto a ser procurado.

#### Intervenção

A professora após solicitar a procura da figura do objeto aguardava para observar o desempenho de Roberta. Foram utilizadas dicas verbais e referências como em cima, em baixo, perto de tal figura quando Roberta demorava em encontrar a figura fato que era observado quando Roberta, envolvida em sua ecolalia, necessitava que a professora chamasse sua atenção para o seu trabalho. Foi utilizado como estratégia um envelope com figuras de cada categoria como: coisas de beber, coisas de comer etc.. A professora lhe dizia encontre no envelope a figura do café, ou do leite etc.. O envelope continha em média 10 figuras sendo sempre 2 a duas iguais.

### **Atividade “O que falta na escola” Caderno de Leitura e Escrita e escrita do nome**

Esta atividade baseou-se no programa “Escrita do Nome” (LeBlanc, 1990), aplicado neste estudo.

Como já descrito resumidamente o procedimento do programa no participante Júlio, Roberta já havia adquirido o traço sobre o seu nome escrito em caneta amarela. Esta atividade foi realizada em sala de aula e trabalhada no “Caderno da Escrita do Nome”. Além deste há o “Caderno de Leitura” e o “Caderno de Escrita”. Estes três cadernos possuem diferentes funções. O primeiro da Escrita do Nome é feito 3 vezes durante o período em que Roberta esta na escola e na avaliação, Roberta, já passava por cima de seu nome iniciando o

esvaecimento da letra A. Em seu caderno de Escrita do Nome o A já era escrito em preto pela professora e Roberta passava por cima das outras letras em amarelo, não passando o seu lápis em cima da letra em preto, dizendo: “*ai, Moçoila o “A” já tem*”. Após a atividade da escrita do nome, na atividade “O que falta na escola” era utilizado o “Caderno de Leitura e o caderno de escrita” A atividade tinha início com a professora dizendo aos alunos que iriam ao supermercado e deveriam colar no caderno as figuras do que seria comprado, trabalhando, assim, no caderno da escrita e de leitura. Após Roberta pegar os cadernos no armário a professora iniciava a 1ª etapa desta atividade que consistia em encontrar no encarte de supermercado 2 figuras do produto a ser comprado (caso não fossem ao supermercado as figuras a serem procuradas eram do contexto e/ou do interesse do aluno) sendo o objetivo montar o caderno de leitura e de escrita de cada aluno para que todos tivessem um caderno para ler e um caderno para escrever. O caderno de leitura tinha a função de compor um "livro" contextualizado, da vivência de cada aluno. Nesse caderno após Roberta encontrar as figuras (era dada 1 folha do encarte que tinha a figura a ser procurada ou envelopes com figuras já recortadas) a professora as recortava e Roberta as colava no caderno de escrita e de leitura. A professora escrevia em preto o nome do produto no caderno de leitura ressaltando que o nome era escrito como o aluno nomeava o produto Ex: a figura era de leite condensado, a professora perguntava a aluna: O que está escrito? Roberta dizia leite Moça. A professora escrevia nos dois cadernos “Leite moça”. Após a colagem a professora pedia para a aluna ler o seu caderno de leitura. Roberta lia o que tinha acabado de nomear ou falar para a professora. Assim Roberta poderia ler seu caderno segundo “a sua” leitura das figuras. Quando solicitada lia seu caderno em voz alta sendo difícil errar o que estava escrito sendo a maioria das vezes correta a sua leitura. No Caderno de Escrita após a colagem da figura, a professora pedia a Roberta para narrar o que sabia sobre o produto escolhido. O texto era transcrito em amarelo pela professora da forma como Roberta lhe narrasse. Em seguida Roberta passava por cima com o lápis preto os desenvolvido por ela. Neste caderno também estavam contidos numerais que dependiam do contexto de aula. Em uma das atividades de procurar letras do seu nome, Roberta escolheu a palavra: **REIS**. A professora, após a colagem feita por Roberta, escreveu em amarelo o seu nome abaixo da figura, dizendo que realmente a palavra escolhida continha a letra R (escolha feita com dicas verbais). Roberta passou com o lápis preto por cima do seu nome escrito em amarelo. A professora pediu-lhe que, na linha abaixo, escrevesse novamente o seu nome e Roberta copiou o seu nome. Após este evento a professora passou a solicitar no Caderno de Escrita que Roberta copiasse após passar por cima do amarelo. Roberta realizou esse exercício e sua evolução foi avaliada qualitativamente. Também foram trabalhados no caderno de leitura e escrita, no texto em amarelo, numerais de acordo com a figura escolhida.

Era solicitado à Roberta que passasse por cima dos numerais, em amarelo, como fazia com as palavras do texto. Observou-se que Roberta algumas vezes "esquecia de passar por cima do numeral' havendo necessidade de ser lembrada pela professora para passar por cima do número ou o deixava para o final ao terminar o texto. Na leitura do numeral 1 utilizou-se a cédula de 1 real. Roberta quando perguntada sobre custo de algum objeto invariavelmente respondia, 1000 reais ou 2000 reais. Na sala de aula foi realizada como parte da atividade, do caderno de leitura e escrita, noções de valor do dinheiro sendo colocado à Roberta que o produto do encarte do supermercado tinha o custo de 1 Real e que era preciso dinheiro para comprá-lo. Era então solicitado a leitura do numeral 1, sua escrita, pedir 1 real a administração e pagar com a nota de 1 real o produto. Para desenvolver esta habilidade a professora dizia: este pacote de bolacha custa um real esta é a nota de 1 real, que é verde, tem o número 1 (apontando). Roberta pegue a nota de 1 real. Roberta pegava a nota e entregava à professora. A professora perguntava Roberta; Esta é a nota de... Roberta respondia: 1000 reais sendo esta sua comunicação mais comum. Assim iniciamos um procedimento em sala de aula para introduzir o número 1 e para que Roberta o relacionasse com a nota de 1 real. Assim quando a professora dizia a Roberta para pegar a nota de 1 real para comprar bolacha e Roberta a pegava a professora lhe dizia Obrigada esta é a nota de 1 real. Este é o número 1 que nota é esta... ? Quando Roberta dizia 1000 reais a professora lhe dizia 1 real e Roberta repetia 1 real. Após esse procedimento em sala de aula, Roberta dirigia-se a diretoria para pedir 1 real. Durante esta atividade observou-se que Roberta quando olhava para a cédula e lhe era pedido para dizer o valor Roberta respondia 1 real. Mas, quando lhe era entregue a nota e não lhe é era solicitado para "ler", para olhar, Roberta invariavelmente respondia 1000 ou 2000 reais.

### **Atividade de pedir um real**

Após algumas atividades realizadas em sala de leitura e escrita do numeral 1 e o reconhecimento da cédula de 1 real Esta atividade era decorrente da atividade de sala de aula da leitura e escrita e antecedia a compra no supermercado. Roberta dirigia-se a diretoria para pedir 1 real tendo por objetivo usar o conceito que aprendia em sala de aula.

#### Linha de base

Roberta após bater na porta lhe era perguntado o que queria. Roberta o que você quer?

#### Linha de base com auxílio

Na diretoria após perguntar o que você quer e aguardado a resposta. Então lhe era perguntado Você vai ao supermercado? De quanto você precisa? ( fazendo gesto de dinheiro) ou dizendo Quanto, de dinheiro, você precisa?

Intervenção

Foram utilizadas dicas verbais para auxiliar Roberta a pedir 1 real. Como: O que você vai comprar? Quanto custa. Etc.. Foi utilizada a estratégia do bilhete escrito o numeral 1 para orientar sua resposta com dicas visuais.

### **Atividade de ir ao mercado**

#### **Escovar o cabelo**

Esta atividade tinha por objetivo ensinar Roberta a escovar seu cabelo. O uso da escova era complicado para Roberta que ao se olhar no espelho não conseguia posicionar a escova. Normalmente saia com os cabelos desalinhados cada vez que isso lhe era solicitado.

Linha de base

A professora disse a Roberta que escovasse o seu cabelo.

Linha de base com auxílio

A professora auxiliou Roberta colocando sua mão sobre a de Roberta em partes do movimento quando escovava seu cabelo com a escova do lado contrário as cerdas, momento em que a professora lhe dizia para virar a escova.

Intervenção

Foi utilizado em parte da escovação do cabelo de auxílio físico do professor. A professora orientou Roberta verbalmente durante a tarefa para virar a escova. Devido a necessidade constante do auxílio verbal foi dado a Roberta uma escova redonda para facilitar a tarefa de Roberta.

### **Atividade de passar batom**

Esta atividade vinha de encontro ao interesse de Roberta e tinha por objetivo estimular os cuidados ao sair da escola, manter-se asseada como uma mulher da sua idade. Roberta tem um tremor de mãos o que dificulta esta tarefa. Suas irmãs ao sair com Roberta passavam batom para ela. Devido ao interesse de Roberta esta habilidade foi escolhida para a Intervenção.

Linha de base

A professora pediu a Roberta que passasse o batom.

Linha de base com auxílio

A professora orientou Roberta verbalmente sem colocar a mão no batom explicou a Roberta como fazer (pintando a parte interna dos lábios).

Intervenção



Foi usado um batom cor de boca para que Roberta realizasse a atividade e pudesse cumpri-la de forma mais independente. A professora a acompanhou na atividade sem lhe dar instruções verbais, ficando ao seu lado para observar.

### **Andar na calçada e atravessar as ruas**

No trajeto de ir ao supermercado, a atividade de andar na calçada e atravessar a rua foram realizadas em grupo quando os alunos iam ao supermercado. Teve por objetivo aumentar a autonomia de Roberta, lidar com o perigo das ruas, orientar-se geograficamente nos arredores da escola.

#### Linha de base

Foi solicitada à Roberta que andasse na calçada junto com os amigos.

Foi solicitado à Roberta que atravessasse a rua.

#### Linha de base com auxílio

Foi observado que Roberta, falando a maior parte do tempo, andava acompanhando a todos os alunos andando na calçada com a supervisão da professora.

Quando a professora disse que iriam atravessar, e que todos deveriam olhar para observar se vinha vindo algum carro. Roberta iniciou o atravessar, sem olhar e necessitou que a professora lhe dissesse “pare” e a segurasse fisicamente pois ainda passavam carros na rua.

#### Intervenção

A professora explicava para todos os alunos que ao chegar próximo as ruas que todos parariam, olhariam um lado e o outro para ver se havia carros na rua vindo em nossa direção e que só poderiam atravessar quando a rua estivesse livre. Para observar a independência foi solicitado a Roberta que andasse ao lado do amigo de classe e que ela o ensinaria a caminhar nas ruas. Roberta repetia em voz alta tudo que a professora falava para todos para o amigo como: “È para tomar cuidado, andar na calçada e prestar atenção”. A ecolalia não foi impedida sendo considerada uma forma de Roberta lembrar as instruções dadas pela professora. Foi utilizada a supervisão a distância, na calçada, quando a professora vinha a sua frente e Roberta acompanhava e cuidava do seu amigo) fazendo o papel de “orienta-lo” repetidamente com instruções. Foi utilizada estratégia de deixar a aluna ir a frente com um pequeno distanciamento do professor e aguardando sua iniciativa para observar se conhecia o caminho para o supermercado.

### **Encontrar o produto na prateleira**

Após pedir o dinheiro na administração, os alunos iam comprar o produto no supermercado e deveriam encontra-lo na prateleira, com o objetivo de encontrar o produto em local diferente e com outras variáveis ambientais (pessoas, barulho, pressa etc...).

#### Linha de base

Ao chegar no supermercado a professora pediu a Roberta perto da prateleira do setor que procurasse o produto trabalhado em sala. A professora dirigia-se com os alunos até o setor e após a solicitação: Roberta pegue a bolacha (exemplo) como combinamos que viríamos comprar.

#### Linha de base com auxílio

Após a solicitação a professora utilizou dicas verbais para auxiliar Roberta a encontrar o produto como perto de... esta na sua frente... etc..

#### Intervenção

As dicas verbais foram utilizadas após aguardar um tempo para que Roberta encontrasse o produto.

### **Atividade de pagar as compras no caixa do supermercado**

Esta atividade tinha por objetivo que Roberta percebesse: A responsabilidade dada a ela pela professora, em pagar as compras precisando cuidar e dar o dinheiro no caixa e a perceber a troca do dinheiro pelo produto comprado.

#### Linha de base

A professora lembrou a Roberta que ao chegar ao caixa deveria entregar o dinheiro para a moça do caixa. Após o lembrete era aguardada a atitude de Roberta no caixa.

#### Linha de base com auxílio

A professora precisou lembrar Roberta de dar o dinheiro dizendo: De o dinheiro para a moça você é quem paga as nossas compras. É preciso pagar para levar.

#### Intervenção

Roberta foi solicitada para que pagasse as compras no caixa. Foi utilizado lembrar a Roberta que deveria pagar pouco antes de chegar no caixa. "É preciso pagar para levar a bolacha". Quando Roberta começou a repetir as falas da professora, próximo do momento de chegar no caixa dizendo em voz alta: "*Precisa dar o dinheiro, fia... lembra, fia*", essa fala não foi impedida para auxiliar Roberta a desempenhar a tarefa.

### **Atividade de fazer café**

Na atividade de fazer o café, os objetivos foram vários. No objetivo geral, deu-se a oportunidade a Roberta de ter uma responsabilidade na comunidade escolar, fazendo o café para todos, participar fazendo o café quando tivesse vontade de tomá-lo, aumentar seu tempo em esperar o café (aumentar o limiar de frustração), fazendo algo para que o café fosse “construído” por ela. A professora explicou a Roberta que como ela, todos na escola gostavam muito de tomar café e, a partir de agora, ela aprenderia a fazer o café, que aprenderia muitas coisas e assim, seria mais fácil esperar o café para tomá-lo. Foi utilizada a cafeteira, devido à grande dificuldade apresentada por Roberta na etapa de acender o fogão, e observar a generalização e desempenho sendo apresentado as mesmas etapas de fazer o café, com outro material, mas com o mesmo objetivo. A pesquisadora propôs a atividade à Roberta, dizendo que, naquele dia, faríamos o café de uma forma diferente. Mostrou a cafeteira e explicou que faríamos o café na cafeteira.

### **Atividade de pegar a caneca/ encher de água e pôr no fogão**

Na atividade de fazer o café, na etapa de pegar a caneca, encher de água e pôr no fogão, teve como objetivo ensinar Roberta responder a 3 solicitações.

#### Na linha de base

A professora fez a solicitação à Roberta que pegasse a caneca no armário, a enchesse de água e a colocasse no fogão.

#### Na avaliação para observar o nível de auxílio

Roberta necessitou ser auxiliada verbalmente para pegar a caneca que estava no armário, dirigindo-se à pia e a professora, atuou como modelo para encher a caneca, orientou Roberta para colocá-la no fogão.

#### Intervenção

Quando Roberta iniciava sua fala: *Quem beijou na sua boca? O Lucas vem hoje? Não fia não pode beijar na boca.. etc... Você gosta de café...* ela demorava em responder as solicitações. A professora repetia: pegue a caneca ponha a água e ponha no fogão, fazendo as três solicitações, sem repetir as instruções separadamente. Após a solicitação da professora, era aguardado um tempo para observar a atitude de Roberta. Esta estratégia foi mantida através de dicas verbais, lembrando-lhe o que ela precisava fazer para tomar o café. A professora iniciava outras atividades na cozinha, lavando uma louça e dirigia-se a Roberta, dizendo: “Rápido, Roberta, pegue a caneca, encha de água e ponha no fogão”, enquanto se mantinha ocupada em outra coisa e explicava à Roberta que não tinham muito tempo para

conversar e que todos queriam tomar café. Esta estratégia variava nas falas como: “Estou muito ocupada, Roberta. Preciso que você me ajude pegando essas coisas para mim”.

### **Atividade de acender o fogo**

O objetivo desta atividade era aprender a lidar com o fogão \_lidar com o perigo\_ como parte da etapa de fazer café.

#### Na linha de base

A professora pedia à Roberta que acendesse o fogo para fazer o café. Para isso, Roberta precisava riscar o fósforo e virar o botão.

#### Na avaliação para verificar o nível de auxílio

Roberta aceitou o auxílio físico, em todo o movimento

#### Intervenção

Utilizou-se o auxílio físico parcial. A professora acionava o aparelho ou o fósforo e Roberta girava o botão. A estratégia para melhorar o desempenho de Roberta seria um fogão com acendedor próprio, situação que não possuíamos na Ann Sullivan. Devido a grande dificuldade apresentada nesta etapa da atividade de fazer o café é que surgiu a idéia do uso da cafeteira. Assim, a atividade de fazer o café realizou-se com a cafeteira elétrica e, após as explicações iniciais do seu funcionamento, a atividade de “acender o fogo” foi substituída no uso da cafeteira, em duas etapas: Ligar a cafeteira na tomada e ligar o botão da cafeteira, como facilitador, para Roberta adquirir maior independência em realizar a atividade.

### **Atividade de lavar a garrafa térmica**

O objetivo desta atividade era discriminar “limpo e sujo”, observar o formato do objeto ao lavá-lo

#### Linha de base

A professora apresentou a garrafa e solicitou à Roberta que a lavasse, enquanto a água fervia.

#### Linha de base com auxílio

Roberta já estava acostumada a lavar objetos na cozinha e a professora limitou-se a observar o desempenho de Roberta que pegou a garrafa e a ensabou por fora, sem enxaguá-la. Recebeu da professora orientação verbal para enxaguar a garrafa por dentro. Roberta realizou a tarefa, sem que a professora precisasse repetir a solicitação, apenas estimulando-a a realizar a tarefa, pela importância de lavar bem os objetos por dentro.

#### Intervenção

Foram utilizadas as dicas verbais dando orientações de como lavar um objeto com formato diferente, ensinando “o sujo e o limpo”; o cheio e vazio. Quando Roberta não precisava de

tanta orientação, a professora permanecia no ambiente, fazendo outras atividades, conversando com Roberta outros assuntos, aguardando Roberta terminar a tarefa (supervisão a distância). A professora saiu da sala e retornou no final da tarefa, para observar, se Roberta se mantinha no trabalho até a sua finalização.

### **Atividade de colocar 3 colheres de pó no coador**

O objetivo desta atividade foi ensinar as medidas utilizadas na cozinha e quantidade

#### Linha de base

A professora pediu à Roberta que colocasse três colheres de pó no coador.

#### Linha de base com auxílio

Foi solicitado à Roberta que colocasse 3 colheres de pó no coador e a professora lhe disse que a ajudaria a contar. A professora, ao lado de Roberta, disse um... dois.... três! De maneira incisiva determinando o final através do ritmo da fala.

#### Intervenção

Roberta necessitou de dicas verbais como: “Lembre, Roberta, três colheres, você sabe contar”. Roberta, repetia a contagem 1.. 2... 3... colocando a três colheres de pó no coador. Foi usada a ecolalia de Roberta para que ela se “auto-orientasse” na contagem, repetindo o contar da professora. Foi utilizado auxílio verbal contando junto com Roberta 1..2..3. Foi utilizada supervisão, sem dicas verbais. Devido a oscilação entre acerto e erro na contagem, foi utilizada a estratégia de usar 3 copinhos de plástico cheios de café (copo medida) e solicitado à Roberta que colocasse essa medida (os três copinhos) de café no coador.

### **Atividade de esquentar a garrafa**

O objetivo em “esquentar a garrafa” permitia a Roberta lidar com o perigo e aprender a ter cuidado, observando suas atitudes.

#### Linha de base

A professora pediu à Roberta que pegasse a caneca com a água fervida, do fogão, e colocasse a água na garrafa, que estava dentro da cuba da pia.

#### Linha de base com auxílio

A professora pediu à Roberta que pegasse a caneca. Roberta mostrou receio, repetindo: *Não vai se queimar não fia... Você sabe ...mas*, pegou a caneca do fogão e a professora, pondo sua mão sobre a de Roberta, a auxiliou fisicamente em todo o movimento.

#### Intervenção

Foi utilizado o auxílio físico em todo o movimento, uma luva mais grossa para proteger Roberta e auxílio físico na finalização do movimento. Discutido com o professor, decidiu-se que a caneca poderia ser muita pesada para Roberta. Assim, foi diminuída a água da caneca

pela metade. Foi utilizada a supervisão, apenas com a professora ao seu lado, para evitar acidentes, e dicas verbais para efetuar o movimento, como: “lembre precisa erguer o braço... Olhe no buraco da garrafa”. No uso da cafeteira esta etapa (tirar a caneca do fogão para esquentar a garrafa) foi substituída pela semelhança da ação “tirar a jarra da cafeteira para colocar na garrafa térmica”, quando foi usada supervisão.

### **Atividade de retornar a caneca ao fogão**

Esta atividade consistia em pegar a caneca com água quente e colocá-la de volta no fogão, após esquentar a garrafa térmica com objetivo de ensinar noções de perigo, ao manter contato com o objeto ainda quente

#### Linha de base

A professora pediu à Roberta que colocasse a caneca de volta no fogão.

#### Linha de base com auxílio

A professora repetiu a mesma solicitação, diversas vezes e a incentivou para a ação.

#### Intervenção

Foi utilizado o auxílio verbal, repetindo a informação: “Vamos, Roberta, pegue a caneca e ponha no fogão”, incentivando-a diversas vezes. Foi usada uma luva mais grossa para Roberta. Foi também supervisionada apenas com a presença da professora, sem que esta precisasse repetir a solicitação, verbalmente, como antes. Assim, após a solicitação, a professora a acompanhava numa conversa informal, dizendo: “O café vai ficar muito bom e quente”. A professora permaneceu ao lado de Roberta, numa atitude de prevenção de qualquer acidente que pudesse acontecer, dando à aluna o apoio da sua presença. Assim, a professora sempre permaneceu no ambiente e mais próxima da aluna nesta etapa da atividade. No uso da cafeteira, essa etapa de retornar a caneca ao fogão consistia numa ação similar a de por a jarra na cafeteira, que estava vazia, e fazia parte do início da atividade.

### **Atividade de observar a fervura**

O objetivo desta atividade era ensinar o “conceito de ferver”, respondendo a pergunta: “Está fervendo?” Esta atividade consistia em pedir à Roberta para olhar a água da caneca no fogão e observar se estava fervendo.

#### Linha de base

A professora pediu à Roberta que observasse a caneca com água fervendo, no fogão, e perguntou à Roberta se a água estava fervendo.

#### Linha de base com auxílio

A professora fez a pergunta “A água está fervendo?” e repetiu a solicitação, pedindo que ela olhasse a água.

□ **Intervenção**

A professora pediu à Roberta que observasse a caneca de água para ver o que estava acontecendo e explicando a Roberta os indicadores de fervura \_ quando a água “ferve” ela faz bolinhas e saia fumaça\_ “Preste atenção Roberta, agora está fervendo, as bolinhas apareceram”, dizia a professora. Ainda explicava “A água está muito quente e precisamos tomar cuidado”. Após as explicações, a professora solicitava que Roberta fosse, diversas vezes ao fogão, para observar a mudança que ocorria na água e lhe perguntava: “Esta saindo fumaça? Esta fazendo bolinhas?” Foram diminuídas as explicações, gradativamente .

**Enquanto a água fervia... Preparar a bandeja**

**Procurar a bandeja**

O objetivo desta atividade foi ensinar a habilidade de procurar, porque Roberta ficava muito angustiada, quando os objetos não se encontravam nos lugares habituais, e auxiliá-la na solução do problema: “um objeto não se encontrar no local esperado”

□ **Linha de base**

A professora pediu à Roberta para procurar a bandeja, que poderia estar no armário, em duas diferentes prateleiras, ou na sala da Diretoria.

□ **Linha de base com auxílio**

A professora, próxima ao armário, disse à Roberta que ela aprenderia a procurar a bandeja e pediu-lhe que olhasse no armário, em outra prateleira.

□ **Intervenção**

Explicava-se a Roberta o que estava ocorrendo como: “Roberta, você esta aprendendo a procurar”. Foi utilizado o auxílio verbal, repetindo a solicitação e incentivando Roberta a procurar a bandeja, além de acompanhá-la durante a procura, com explicações da professora dizendo que as coisas nem sempre estão no mesmo lugar. A professora utilizou a estratégia de conversar com todos os alunos, que também ficavam na cozinha, estimulando Roberta a procurar a bandeja no armário ou na Diretoria: “Precisamos da bandeja. Roberta, veja se ela esta no armário ou na Diretoria”. A professora utilizou a estratégia de supervisionar Roberta andando ao seu lado, sem dar orientações, solicitando a Roberta que procurasse a bandeja em outro ambiente sem a sua presença ou mantendo-se ocupada em outra tarefa para mostrar a Roberta que, de fato, precisava de sua ajuda.

**Atividade de pegar três xícaras**

Esta atividade teve como objetivo ampliar as atividades para o ensino do numeral 3.

□ **Linha de base**

A professora pediu à Roberta que pegasse 3 xícaras.

□ Linha de base com auxílio

A professora fez a solicitação “Roberta, pegue três xícaras: uma para cada pessoa na administração, uma ...para a Maghi, uma... para a Carminha e uma para a Cátia”.

□ Intervenção

Foi utilizado o auxílio verbal, sendo feitas as solicitações uma de cada vez, de forma clara e muitas vezes, para chamar a atenção de Roberta. Foi gradativamente retirada a nomeação das pessoas para quem deveria levar as xícaras, usando dicas verbais com a expressão “pegue três xícaras para elas”. Utilizou-se: aguardar a resposta de Roberta permanecendo no ambiente e fazendo-lhe a solicitação e saindo do ambiente para observar o desempenho sem a presença do professor.

### **Atividade de pegar um copo com água e 1 colherinha**

O objetivo desta atividade foi ensinar à Roberta conceitos como “um **pouco** de água”, “colher **pequena**”, além de cumprir “**três solicitações**”.

□ Linha de base

A professora pediu a Roberta: “Pegue um copo, ponha um pouco de água e coloque uma colher pequena dentro dele”, sem fazer os pedidos um de cada vez.

□ Linha de base com auxílio

A professora fez a solicitação à Roberta, verbalmente, com uma instrução de cada vez: “pegar o copo”, em seguida “colocar um pouco de água” e, na seqüência, “colocar 1 colherinha dentro”.

□ Intervenção

A professora manteve a solicitação, uma de cada vez, repetidamente. Nessa etapa, os conceitos eram passados à Roberta, como: \_está muito cheio, ponha menos água, isto é a metade do copo com água, pegue a colher pequena, esta é grande \_. Foram utilizadas as dicas verbais, como: “Precisamos da colher pequena para mexer o café”, ou “Roberta: agora precisamos do copo com água” e Roberta executava a tarefa, sem necessidade da professora repetir as solicitações, uma a uma, e aguardar que Roberta completasse uma ação para iniciar outra, como anteriormente. Utilizou-se aguardar, depois de feita as três solicitações. Manteve-se a colher pequena sempre no mesmo lugar (porta talher) para diminuir as dicas verbais e Roberta encontrar a colher prontamente.

### **Pegar o adoçante, o açucareiro e colocar na bandeja**

Esta atividade fazia parte da seqüência de “fazer café”, inicialmente, com objetivo de seguimento de duas instruções: **pegar o adoçante e o açucareiro** e coloca-los na bandeja. Na



escola, o adoçante, algumas vezes, era guardado no armário, as vezes era deixado na Diretoria e, as vezes, guardado pela moça da limpeza na geladeira. Ao invés de, organizar a tarefa para Roberta, resolveu-se lidar com essa variável tão real que acontece na casa de todos. Assim, quando Roberta não encontrou o adoçante, ficou aguardando que a professora lhe desse a solução. Os objetivos foram ampliados para: solução de problemas em procurar o objeto.

Linha de base

A professora pediu à Roberta que pegasse o adoçante e o açucareiro.

Linha de base com auxílio

A professora pediu à Roberta que pegasse o adoçante e o açucareiro.

Intervenção

Durante a intervenção, Roberta, ao procurar o adoçante, não o encontrou no armário da cozinha. A partir daí, Roberta teve que lidar, mais uma vez, com a variável já ocorrida que foi: procurar um objeto que não se encontra sempre no mesmo lugar. A professora lhe deu as opções dos lugares prováveis: no armário, na diretoria ou na geladeira. Roberta recebeu auxílio da professora que a acompanhou para procurar o adoçante.

Roberta lidou com mais uma variável, durante a intervenção, não programada: encontrando o adoçante na Diretoria, foi-lhe pedido que deixasse o adoçante ali, porque ele seria usado mais tarde.

### **Atividade de bater na porta**

A atividade consistia em bater à porta, aguardar, abrir a porta, pedir licença e entrar, com objetivo de ampliar o repertório de habilidades sociais.

Linha de base

A professora solicitou à Roberta: Roberta, Vá a Diretoria, bata na porta e diga “com licença” para entrar

Linha de base com auxílio

A professora deu cada instrução separadamente. Ex: Roberta bata na porta, aguarde.. “Pode entrar” (pessoa na diretoria) agora, abra a porta. “Com licença”, dizia a professora dando o modelo e, Roberta repetia “com licença” ao entrar.

Intervenção

Foram mantidas as instruções da professora. Foi dado o modelo pela professora que pedia para Roberta fazer da mesma forma ou explicações que precisava ouvir: “pode entrar” para depois abrir a porta. Também foi usada a estratégia de, após a solicitação permanecer ao seu lado sem lhe dar mais instruções, e aguardar Roberta executar a ação.

### **Levar a bandeja à Diretoria**

Esta atividade tinha por objetivo mostra à Roberta a atuação do profissional que faz o café, levando a bandeja para outra sala, equilibrar os objetos na bandeja (xícaras, açúcar e adoçante, um copo com água com a colher de café) e a garrafa térmica, numa 2ª etapa, para a sala da diretoria.

Linha de base

A professora pediu à Roberta que levasse a bandeja para a diretoria.

Linha de base com auxílio

A professora a ajudou, apoiando sua mão na bandeja e ajudou Roberta a equilibrar os objetos para que não caíssem, principalmente, na finalização da tarefa que era colocar a bandeja em uma mesinha, exigindo que Roberta se abaixasse para coloca-la no lugar.

Intervenção

A professora a acompanhava dizendo à Roberta que mantivesse sua atenção em levar os objetos e que deveria abaixar-se, antes de colocar a bandeja na mesinha, para facilitar o movimento, sendo ensinado Roberta o movimento de agachar. Antes de colocar a bandeja na mesinha a professora dizia: “dobre sua perna, abaixe o corpo e depois coloque a bandeja”

Roberta, também era lembrada que tivesse cuidado em colocara bandeja na mesinha dizendo: “Roberta põe a bandeja devagar... Abaixar-se.. isso você conseguiu”, chamando sua atenção e, dando a ela, previsibilidade do que deveria fazer. Foi usada a supervisão sem orientar as ações e também oportunidades de realizar a tarefa, sem a presença do professor.

Quando algum incidente acontecia (ex: caia o adoçante) qualquer pessoa que estava na administração, dizia a Roberta que essas coisas aconteciam e ela podia pegar o objeto e continuar seu trabalho.

### **Atividade de fazer o café na etapa voltar para a cozinha**

O objetivo desta atividade foi estimular a autonomia de Roberta de se locomover e retornar aos seus afazeres, observando sua responsabilidade em dar continuidade a tarefa

Linha de base

Após auxiliar Roberta a colocar a bandeja na mesinha, a professora solicitou à Roberta que voltasse para a cozinha para continuar sua tarefa de “fazer o café” e seguiu a sua frente sem esperar a aluna.

Linha de base com auxílio

A professora solicitava à Roberta que retornasse e, sempre, adiantava-se indo para a cozinha.

Intervenção

Manteve-se o procedimento e Roberta era estimulada pelas pessoas que se encontravam na Diretoria para voltar ao seu trabalho, quando ela demorava, pois todos queriam tomar café.

### **Retornando à atividade de fazer o café....**

#### **Pegar a caneca do fogão**

O objetivo desta atividade foi ensinar noções do perigo.

- Linha de base

A professora pedia a Roberta que pegasse e levasse a caneca com água para ser despejada no coador.

- Linha de base com auxílio

A professora colocou sua mão sobre a mão de Roberta utilizando o auxílio físico

- Intervenção

Foi utilizado o auxílio físico parcial para tirar a caneca do fogão. Foi diminuída a quantidade de água (metade da caneca) para que Roberta pudesse realizar a tarefa com maior independência. Foram ainda utilizados: luva mais grossa, supervisão e supervisão a distância permanecendo, a professora no ambiente.

#### **Atividade de despejar a água no coador**

O objetivo desta atividade foi ensinar Roberta a despejar líquidos, além de lidar com a necessária atenção para execução desta etapa, pois a água estava quente

- Linha de base

A professora pediu à Roberta para despejar a água no coador.

- Linha de base com auxílio

A professora colocou suas mãos sobre as de Roberta e a auxiliou em todo o movimento de despejar a água

- Intervenção

Foi utilizado o auxílio físico em todo o movimento de despejar água no coador, desde o início até a sua finalização. Utilizou-se auxílio físico parcial, auxiliando Roberta a levantar a caneca na altura do coador. Foi diminuída a quantidade de água, para facilitar a execução da tarefa. A professora permaneceu sempre, junto a Roberta devido ao perigo da tarefa.

#### **Retirar o coador da garrafa térmica**

O objetivo desta atividade, quando Roberta voltava para a cozinha, era retirar o coador da garrafa térmica e coloca-lo dentro da pia, aumentando, assim, sua atenção e cuidado com os objetos quentes.

Linha de base

A professora pedia à Roberta que pegasse o coador e o colocasse na pia.

Linha de base com auxílio

A professora incentivou Roberta com palavras e a auxiliou, fisicamente para retirar o coador da garrafa térmica, iniciando o movimento.

Intervenção

Foi utilizado o auxílio físico parcial, no início do movimento. Após aprender a forma de pegar o coador, usou-se o auxílio verbal da professora, sem por a mão no coador sendo dadas instruções como “devagar, olhe o que está fazendo” e reforço social pelo desempenho. Em outros momentos, a professora permaneceu ao seu lado, sem falar, para observar o desempenho de Roberta.

### **Atividade de pegar a tampa e fechar a garrafa**

O objetivo foi aprender a rosquear a tampa na garrafa e finalizar a tarefa.

Linha de base

A professora pedia à Roberta que fechasse a garrafa térmica.

Linha de base com auxílio

A professora, ao lado de Roberta, incentivou-a e repetiu a solicitação: “feche a garrafa” diversas vezes, chamando a sua atenção para a tarefa.

Intervenção

A professora, na cozinha com outros alunos, dizia para todos: “O que nós temos que fazer agora? O café vai esfriar...” aguardando a iniciativa de Roberta. Utilizou-se supervisão permanecendo a professora ao lado de Roberta sem dar-lhe orientação. A professora também saiu do ambiente, para observar o desempenho de Roberta, sem a sua presença. Usou-se o incentivo como: “Vamos Roberta.. Vamos..!! Termine seu trabalho..” e o reforço social pelo bom trabalho que realizou.

### **Atividade de fazer o café na etapa levar a garrafa térmica**

Roberta, quando percebia que o café havia acabado, sem tê-lo tomado, ficava repetindo “*não deram café para ela*” e às vezes, entrava num choro de difícil remissão. Assim, toda a atividade de fazer café, tinha por objetivo que Roberta aguardasse e aprendesse com tarefa a esperar um tempo, que naturalmente ocorre quando fazemos café, dividi-lo com as pessoas e servi-lo a todas as pessoas, inclusive para ela, além de perceber seu potencial em fazê-lo. Assim, nesta etapa, o objetivo era que Roberta aguardasse um pouco para tomar seu café e não tomá-lo logo após realizá-lo.

Linha de base

A professora pediu à Roberta que levasse a garrafa térmica para a Diretoria.

□ Linha de base com auxílio

A professora explicou a Roberta que ela tomaria o café na volta e insistiu, através de solicitações verbais, para que levasse a garrafa à Diretoria

□ Intervenção

Utilizaram-se dicas verbais, dizendo que tomaria o café ao voltar e que ela podia aguardar um pouco. A professora a acompanhou numa conversa informal, conversando com ela para facilitar esse aguardar. A professora a auxiliou, verbalmente, "lembrando" Roberta que precisava levar a garrafa à Diretoria e que, depois, tomaria o café. Posteriormente, a professora, permanecia na cozinha aguardando Roberta retornar, após deixar a garrafa na diretoria, reforçando sua atitude

### **Atividade de servir-se de café**

Esta atividade tinha por objetivo que Roberta se servisse de café, e adquirisse confiança em servir-se, da forma como poderia fazê-lo.

□ Linha de base

A professora pediu a Roberta que ela podia servir-se do café.

□ Linha de base com auxílio

A professora incentivou Roberta a servir-se: "Você pode pegar sua xícara, por o açúcar.. Você é capaz de fazê-lo."

□ Intervenção

A professora deu a Roberta algumas instruções verbais e de incentivo como: "Você pode servir-se, você é capaz" e quando o café caía fora da xícara, a professora lhe dizia: "Isso acontece as vezes, não é problema". Em seguida, foram diminuídas as instruções verbais, aguardando a atitude de Roberta para tomar o café, quando a professora apenas permanecia no ambiente. Em seqüência, a professora começou a deixar Roberta sozinha no ambiente dizendo: "Roberta tome o café e depois venha para a cozinha". Quando Roberta deixava o café derramar fora da xícara, as pessoas presentes, também, comentavam que isso não era problema.

## Anexo 7

### Parâmetros Curriculares Nacionais - Roberta

Conceitos que foram trabalhados com Roberta tendo como referência a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCN1999) que contempla as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Natureza.

#### Conceitos trabalhados na área de Português

Neste setor procurou-se estabelecer vínculos entre atividades orais e escritas sendo trabalhada a **narrativa**, através do diálogo e do uso do caderno de leitura, quando Roberta o **lia** em voz alta para todos. Trabalhada a **atenção** ao ouvir e **responder às perguntas**, o **seguimento de instruções**, **as regras do diálogo** e **o uso do pronome Eu**. Discutidos assuntos de **vida pessoal, familiar, situações do cotidiano familiar e da escola**, envolvendo situações diárias. As **Notícias nacionais** foram desenvolvidas através da “leitura” de partes do jornal escrito e o **jornal na TV**, pela manhã, o que propiciou conhecer este ano os candidatos à eleição e notícias sobre o **Presidente, prefeito, personalidades ou artistas**.

Na comunicação foi trabalhado o uso do **pronome Eu** e para a fala repetitiva, foi usada a estratégia do uso do telefone para aliviar a angústia de Roberta quando responde para si própria o que deve fazer para se acalmar.

Obs:Roberta responde as solicitações, apesar de aparentar não estar atenta pois não olha as pessoas diretamente mas responde verbalmente.

A **leitura** foi estimulada e desenvolvida através de **encartes, logomarcas, ícone do banheiro**, encontrado no supermercado, **sinais de transito, palavras e letras de interesse** e o uso do caderno de leitura, cuja composição foi realizada pela aluna, sendo coladas figuras de seu interesse ou contextualizadas, em situações necessárias, na comunidade escolar. Ainda na leitura foram trabalhados recados com o **numeral 1 Nomeação** do numeral 1, na leitura da nota de 1 real.

A **escrita** foi desenvolvida no caderno de escrita ao **passar por cima do amarelo, textos falados** pela aluna e solicitada a **cópia do texto**. Foram trabalhados **recados, o numeral 1** e dada continuidade à **escrita do nome**.

#### Conceitos trabalhados na área de matemática

Procurou-se estabelecer vínculos entre situações no qual o conteúdo matemático fosse uma estratégia para a solução do problema. Foram trabalhados os **numerais 1, 2 e 3, noções de quantidade**, através das **medidas de rotina** usadas na cozinha (**colheres, xícaras**). **Noção**

**de volume como cheio, metade e vazio, muito e pouco. Os numerais ordinais em: 1ª gaveta ou a Última. Agrupamento por função e combinação figura objeto** na organização da dispensa, uso de porta talheres. **divisão no partir as frutas e o bolo. Noções de temperatura, e estado da matéria através do conceito de ferver, vapor e uso do gelo** no suco. **Uso de ferramentas, como faca, tesoura elétrica e no manuseio de eletrodomésticos** como cafeteira.

### **Conceitos trabalhados na área de estudos da Natureza e Sociedade**

Procurou-se focalizar a **identidade do aluno: gênero, idade, grupo social e cultura** particular, além do reconhecimento de relações sociais das quais os indivíduos participam. Foi enfocado o **esquema corporal e higiene** de cabelos e do corpo, uso de cosméticos, **abordado a transpiração** com a necessidade do uso de desodorante. Noções dos **cuidados a saúde como cólica menstrual, cólica abdominal, acidentes com o corpo** (queimar-se ou cortar-se). Nas compras do supermercado aprender o que está **verde ou maduro**, através das frutas; no momento de fazer o lanche **o que está cozido ou cru**, o que é **perecível** e por isso necessita ser conservado na geladeira; nos afazeres na escola as noções de **sujo e limpo** como separar roupas, louças e copos. **Uso de vestuário** adequado à temperatura e local. Enfocados temas como **divisão de tarefas e cuidar do espaço escolar, responsabilidade parcial** em atividades, **noções de espaço, locomover-se no espaço escolar e nas ruas**. (geografia). Noções do que é **meu e do outro e do perigo. Noções de tempo como dia da semana (dia de aula e fim de semana)**. Cuidados com a **natureza, reciclagem, coleta seletiva**. Lidar com a morte de amigos (dois eventos), **ciclo de vida. Documentos de identidade** como: título de eleitor, voto e escolher seu candidato. **Aonde vivo**: Meu país, minha cidade, locais de compras, supermercado e shopping, lanchonetes, restaurantes e loja de conveniência, visitas a pessoas casa dos professores da escola onde fez café e os amigos usaram a piscina. Ir a teatro, praças, comemoração da data de aniversário na escola e em restaurantes. Foram trabalhados **os limites**, dentro do contexto de sala de aula, através de **regras** discutidas pelo Conselho de Classe, realizado em sala com os alunos e o professor. (**noções de cidadania**).

**ANEXO 8**

**Concordância interobservadores**



Concordância entre a pesquisadora e professor durante as sessões de linha de base e intervenção em todas as tarefas programadas para Júlio

| Sessões                           | L. base 2/3    |                | Lba            |                | Intervenção = 8/29 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|
|                                   | 1 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> | 4 <sup>a</sup> | 5 <sup>a</sup> | 8 <sup>a</sup>     | 12 <sup>a</sup> | 16 <sup>a</sup> | 20 <sup>a</sup> | 24 <sup>a</sup> | 28 <sup>a</sup> | 33 <sup>a</sup> |  |
| Responder ao cumprimento          |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 2,5             | 2               | 2,5             | 4               | 4               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 2               | 2               | 2,5             | 3,5             | 4               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 80%             | 100%            | 100%            | 87,5%           | 100%            |  |
| Ir para a sala                    |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1,5            | 2                  | 2               | 2,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             | 4               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1,5            | 2                  | 2,5             | 3               | 3,5             | 3,5             | 4               | 4               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 80%             | 83%             | 100%            | 100%            | 87,5%           | 100%            |  |
| Por dentro                        |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2               | 2               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 75%             | 100%            |  |
| Enxaguar                          |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Por a mão na água                 |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 2               | 2               | 2               | 2               | 2               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 2               | 2               | 2               | 2               | 2               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Carregar o lixo                   |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 2               | 2,5             | 2,5             | 3               | 3               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 2               | 2,5             | 2,5             | 3               | 3               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Tirar o calção                    |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 3               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 3               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Por o calção                      |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2,5             | 3               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2,5             | 3               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Pegar um objeto e por no carrinho |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 2               | 2               | 2,5             | 2,5             | 2,5             | 3               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 2               | 2               | 2               | 2,5             | 2               | 3               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 80%             | 100%            | 80%             | 100%            |  |
| Guardar um objeto                 |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2               | 2               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 2               | 2               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Duas instruções                   |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 1,5             | 1,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Levar a garrafa                   |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 2,5                | 2,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 2                  | 2,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 80%                | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Unir dois pontos                  |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1               | 1               | 1,5             | 1               | 1               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 1               | 1               | 1               | 1               | 1               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 100%            | 100%            | 66%             | 100%            | 100%            |  |
| Segurar o lápis                   |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 2               | 3               | 3               | 3               | 3               |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1               | 2,5             | 3               | 3               | 3               | 3,5             |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 80%             | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Carregar a mochila na saída       |                |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |
| Pesquisadora                      | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 2,5             | 2,5             | 3,5             | 3,5             | 3,5             |  |
| Professor                         | 0              | 0              | 1              | 1              | 1                  | 1,5             | 2               | 2,5             | 3,5             | 3,5             | 4               |  |
| IF                                | 100%           | 100%           | 100%           | 100%           | 100%               | 100%            | 80%             | 100%            | 100%            | 100%            | 100%            |  |
| Média Total de IOF                | 91%            |                |                |                |                    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |  |

Concordância entre a pesquisadora e professor durante as sessões de linha de base e intervenção em todas as tarefas programadas para Roberta

| Sessões                                                                   | L. base 2/3 |      | Lba  |      | Intervenção = 11/43 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------|------|------|------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
|                                                                           | 1ª          | 3ª   | 4ª   | 5ª   | 9ª                  | 13ª  | 18ª  | 23ª  | 28ª  | 31ª  | 36ª  | 40ª  | 43ª  | 47ª  |  |
| <b>Bom dia</b>                                                            |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2,5                 | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 80%                 | 83%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Responder a pergunta</b>                                               |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2,5                 | 2,5  | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 80%                 | 83%  | 83%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Seguimento de três intruções</b>                                       |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 4    | 3,5  |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2    | 3    | 2,5  | 3    | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 4    | 3,5  |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 80%  | 83%  | 100% | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Acender o fogo/ ligar cafeteira</b>                                    |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Ligar a Tomada da cafeteira</b>                                        |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      | 3,5  |  |
| Professor                                                                 |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      | 3,5  |  |
| IF                                                                        |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      | 100% |  |
| <b>Lavar os objetos</b>                                                   |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2,5  | 2,5  | 2,5                 | 2,5  | 3,5  | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2,5  | 2,5  | 2                   | 2,5  | 3    | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 80%                 | 100% | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Colocar pó no coador/3 medidas</b>                                     |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2    | 2    | 2,5  | 3    | 3    | 2,5  | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 3    | 3    | 2,5  | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 80%  | 80%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Escaldar/ a garrafa Térmica/ Colocar o café na garrafa (Cafeteira)</b> |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1,5  | 1,5  | 3    | 3    | 2,5  | 3    | 3    | 3    | 3    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1    | 1,5  | 3    | 3    | 2    | 2,5  | 3    | 3    | 3    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 66%  | 100% | 100% | 100% | 80%  | 83%  | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Retornar caneca fogão/cafet</b>                                        |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 2,5  | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 3    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 80%  | 83%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 85%  | 100% | 100% |  |
| <b>Observar a fervura</b>                                                 |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2    | 2    | 2    | 2,5  | 2,5  | 3    | 3    | 3    | 3    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2    | 2    | 2    | 2,5  | 2,5  | 3    | 3    | 3    | 3    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Pegar a caneca do fogão/ Pegar a caneca da cafeteira</b>               |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 1    | 1    | 1,5                 | 1,5  | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 3,5  | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 1    | 1    | 2                   | 1,5  | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 3,5  | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 75%                 | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Despejar a água no coador</b>                                          |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 1    | 1    | 1                   | 1    | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 66%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Procurar a bandeja/ cafeteira</b>                                      |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Pegar 3 xícaras</b>                                                    |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2                   | 2,5  | 3    | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 100% | 100% | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |  |
| <b>Pegar copo com água/talher/cafet</b>                                   |             |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Pesquisadora                                                              | 0           | 0    | 2    | 2    | 2,5                 | 2,5  | 3    | 3    | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 4    | 4    | 4    |  |
| Professor                                                                 | 0           | 0    | 2    | 2    | 2,5                 | 2,5  | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    |  |
| IF                                                                        | 100%        | 100% | 100% | 100% | 100%                | 100% | 100% | 100% | 85%  | 100% | 87%  | 100% | 100% | 100% |  |

| Sessões                                    | 1ª   | 3ª   | 4ª   | 5ª   | 9ª   | 13ª  | 18ª  | 23ª  | 28ª  | 31ª  | 36ª  | 40ª  | 43ª  | 47ª  |
|--------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Pegar/Procurar o adoçante</b>           |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 3,5  | 3    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Levar bandeja para Diretoria</b>        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 2    | 1    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 2    | 1    | 3    | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Voltar para a cozinha</b>               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Retirar o coador</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Fechar a garrafa</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Levar a garrafa à administração/Caf</b> |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Servi-se de café</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 3,5  | 3,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 85%  | 85%  | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>O que vamos comprar</b>                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 2,5  | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 2,5  | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Pedir 1 real</b>                        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 3    | 4    | 3    | 4    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 3    | 4    | 3    | 4    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Achar o produto</b>                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 4    | 4    | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 4    | 4    | 2,5  | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Pagar</b>                               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Bater na porta pedir licença</b>        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 3    | 2    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 3    | 2    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Escovar o cabelo</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 2    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 1,5  | 2    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Passar baton</b>                        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| Professor                                  | 0    | 0    | 2    | 2    | 2    | 2    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Andar na Calçada</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  |
| Professor                                  | 0    | 0    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  | 3,5  |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <b>Atravessar a rua</b>                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Pesquisadora                               | 0    | 0    | 1,5  | 2    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  |
| Professor                                  | 0    | 0    | 1,5  | 2    | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  | 2,5  |
| IF                                         | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Média totalde IOF 93,7%