

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATHALIE BARIL

AVALIAÇÃO DE INTENSIDADE DE APOIO DE COMPORTAMENTOS
ADAPTATIVOS E ELABORAÇÃO DE PLANO CENTRADO NO ALUNO COM
DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

CURITIBA

2019

NATHALIE BARIL

AVALIAÇÃO DE INTENSIDADE DE APOIO DE COMPORTAMENTOS
ADAPTATIVOS E ELABORAÇÃO DE PLANO CENTRADO NO ALUNO COM
DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fatima Minetto

Coorientadora: Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Baril, Nathalie.

Avaliação de intensidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico / Nathalie Baril. – Curitiba, 2019.
69 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Minetto

Coorientadora: Profª Drª Iasmin Zanchi Boueri

1. Educação especial – Ensino fundamental. 2. Deficiência intelectual – crianças. 3. Crianças – Desvio do desenvolvimento. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



UFPR 75
ANOS DE GRADUAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **NATHALIE BARIL**, intitulada: **AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E ELABORAÇÃO DE PLANOS DE APOIO CENTRADO NO ALUNO COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVADA no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2019.

p/ Larmin Lanchi Boveri
MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO
Presidente da Banca Examinadora

Sabrina Fernandes de Castro
SABRINA FERNANDES DE CASTRO
Avaliador Externo (UFSM)

Leandro Kruszielski
LEANDRO KRUSZIELSKI
Avaliador Externo (UFPR)

p/ Larmin Lanchi Boveri
MARIA AUGUSTA BOLSANELLO
Avaliador Externo (UFPR)



UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA N° 1359

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia vinte e nove de março de dois mil e dezenove às 14:00 horas, na sala 01, Labeba/Lapeedh, Subsolo, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de SETOR DE EDUCACAO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **NATHALIE BARIL** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E ELABORAÇÃO DE PLANOS DE APOIO CENTRADO NO ALUNO COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO (UFPR), LEANDRO KRUSZIELSKI (UFPR), SABRINA FERNANDES DE CASTRO (UFSM), MARIA AUGUSTA BOLSANELLO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Banca sugeriu modificações nos títulos Avaliação de Intimidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de planos centrado no aluno com desenvolvimento atípico.

Curitiba, 29 de Março de 2019.


MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO
Presidente da Banca Examinadora


SABRINA FERNANDES DE CASTRO
Avaliador Externo (UFSM)


LEANDRO KRUSZIELSKI
Avaliador Externo (UFPR)


MARIA AUGUSTA BOLSANELLO
Avaliador Externo (UFPR)

Só aquelas que convivem com crianças e jovens com desenvolvimento atípico sabem o quanto é gratificante cada sorriso, gesto e conquista. A essas pessoas dedico minha dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ne sses dois anos de estudo aprendi que o mestrado não envolve apenas o tempo para estudar, mas também muita disposição, persistência e apoio direto e indireto daqueles que estiveram comigo nesta jornada. E é para eles que quero dedicar esta parte da dissertação.

Primeiramente agradeço àquele que sempre me guiou pelos melhores caminhos desta vida: D'US!!!

Quero agradecer:

Em especial aos meus pais, Lucy e Isac, por todo carinho e ensinamentos, sempre priorizando a ética e a empatia.

Ao meu marido, por SEMPRE estar ao meu lado, até mesmo naqueles dias ensolarados em que eu precisava ficar em casa me dedicando aos estudos. Obrigada Mar, por conseguir me mostrar a leveza naqueles momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhadas, por todos os momentos de descontração!

À minha vizinha, por ser meu exemplo de simplicidade e sabedoria.

À minha orientadora, Dra. Maria de Fátima Minetto, que me surpreende com sua sensibilidade, inteligência e sempre esteve disponível para me orientar. À minha coorientadora, Dra. Iasmin Zanchi Boueri, uma professora tão jovem, mas com um conhecimento exuberante. Obrigada, queridas!

À amizade das minhas companheiras de mestrado, em especial à minha "irmãzinha de mestrado", Ana Caroline Bonato da Cruz. Nossa relação foi de muito companheirismo e carinho.

Aos participantes da pesquisa: mães, professoras, equipes pedagógicas e principalmente aos protagonistas, os alunos!

À banca examinadora da qualificação, pelas importantes contribuições para que as mudanças ocorressem de forma clara e adequada. À banca da defesa, que aceitou meu convite para avaliar minha dissertação: Dr. Leandro Kruszielski, Dra. Maria Augusta Bolsanello, Dra. Sabrina Fernandes de Castro e Dra. Valéria Lüders, muito obrigada!

A todas as estagiárias do LAPEEDH/LABEBÊ, por todo carinho e interesse em ajudar na minha pesquisa! Em especial à Thais e à Bel, que estiveram comigo nas coletas e análises dos dados.

À UFPR, pela oportunidade de estudar com mestres tão competentes. Enquanto escrevia minha dissertação, inúmeras vezes pensava na contribuição que devo deixar para a comunidade, principalmente por estar estudando em uma universidade pública. Espero que eu consiga incentivar outras pesquisas que trarão benefícios para os alunos com desenvolvimento atípico, suas famílias e escolas.

[...] modificadores ativos são aqueles que mostram carinho para crianças com desenvolvimento atípico quem elas podem se tornar.

(Adaptado de FEUERSTEIN, 2006, p. XXVII)

RESUMO

Um dos grandes desafios relacionados à garantia da qualidade na educação é promover a aprendizagem e o desenvolvimento global de todos os alunos, sendo cada um com suas características próprias: habilidades, potencialidades e também dificuldades. Sabe-se que muitos são os obstáculos e dúvidas sobre as propostas educacionais que possibilitam um olhar diferenciado para alunos que apresentam um desenvolvimento atípico. As mudanças no olhar para as deficiências, atualmente, estão voltadas para uma perspectiva bioecológica e incluem paradigmas do funcionamento adaptativo e das necessidades de apoio. A presente pesquisa tem os objetivos de avaliar a intensidade de apoio para o comportamento adaptativo e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico. A partir destes objetivos, foram estabelecidos objetivos específicos para corresponder aos dois estudos (artigos) que constituem esta dissertação. O primeiro estudo teve por objetivo avaliar a intensidade de apoio nas diferentes áreas do funcionamento adaptativo e analisar as percepções de mães e professoras. O segundo propôs desenvolver estratégias para a elaboração de Planos de Apoio Centrado no Aluno (PACA), descrever as prioridades elencadas pela equipe de planejamento e elaborar um Guia para a elaboração do PACA. Participaram quatro mães de alunos com desenvolvimento atípico e quatro professoras. Dois desses estudantes frequentavam uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, e os outros dois uma Escola de Ensino Regular; todos eles têm idade de sete a onze anos. Para uma das fases do segundo estudo, participaram outros profissionais da escola, como terapeutas e pedagogas. Para atingir os objetivos foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Questionários sociodemográficos; (2) Escala de Intensidade de Apoio- versão para Crianças (THOMPSON et al, 2016); e (3) Guia para a elaboração do Plano Centrado no Aluno. Caracterizou-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, com alcance descritivo, sendo que uma de suas fases teve características de um estudo de levantamento e também colaborativo. Como resultados, a pesquisa sinalizou a intensidade de apoio necessária para comportamentos adaptativos de acordo com a percepção de mães e professoras; assim como descreveu possíveis estratégias norteadoras para a elaboração de Planos de Apoios centrados em alunos com desenvolvimento atípico. Foi possível perceber que os diferentes papéis assumidos pelas mães e professoras influenciaram em suas respostas sobre a percepção da intensidade de apoio necessária para cada aluno e as estratégias norteadoras para elaborar o Plano de Apoio Centrado no Aluno se mostraram eficientes, pois foi possível construir o Plano para cada aluno.

Palavras-chave: Comportamento adaptativo. Escala de Intensidade de Apoio. Planos individuais. Desenvolvimento atípico. Educação Especial. Escola Regular. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

One of the great challenges related to quality assurance in education is to promote learning and overall development of all students, each with their own characteristics: skills, potentials and difficulties. We know how many obstacles and questions are out there in regards to educational approaches that allow a different view of students who present atypical development. The changes in how we perceive disabilities are currently focused on a bio-ecological perspective and include paradigms of adaptive functioning and support needs. The present research seeks to evaluate the support intensity for adaptive behaviors and to develop support plans focused on students with atypical development. Based on such, specific goals were established to correspond to the two studies in this dissertation. The first study aimed to evaluate the support intensity in the different areas of adaptive functioning and to analyze the perceptions of mothers and teachers. The second proposed to develop strategies for the elaboration of Student-Centered Support Plans (PACA), to describe the priorities listed by the planning team and to prepare a Guide for the preparation of the PACA. Four mothers of students with atypical development and four teachers participated. Two of these students attended an Elementary School for Special Education, and the other two attended Traditional School. All students were aged between seven to eleven years old. For other stages of the second study, other professionals from the school participated as well, such as therapists and pedagogues. To achieve our objectives, the following instruments were used: (1) Sociodemographic questionnaires; (2) The Supports Intensity Scale - Children's version (THOMPSON et al, 2016); and (3) A guide to the development of a Student-Centered Plan. It was a predominantly qualitative research, with a descriptive scope, and one of its stages included aspects of a survey and collaborative study. As to results, the research indicated the support intensity needed for adaptive behaviors according to the perception of mothers and teachers. It also described possible guiding strategies for the construction of Support Plans centered on students with atypical development. It was possible to notice that the different roles taken by the mothers and teachers influenced how they viewed the support intensity needed for each student, and that the guiding strategies to elaborate the Student-Centered Support Plan were efficient, given that it was possible to build such Plan for each student.

Keywords: Adaptive behavior. Support Intensity Scale. Individual plans. Atypical development. Special Education. Traditional School. Intellectual Disability.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - QUADRO CONCEITUAL DO FUNCIONAMENTO INDIVIDUAL26

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	35
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – FLUXOGRAMA.....	19
----------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AAIDD	- <i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAMR	- <i>American Association on Mental Retardation</i>
ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	- <i>American Psychological Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
BVS	- Biblioteca Virtual em Saúde
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	- Classificação Internacional de Doenças
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
DI	- Deficiência Intelectual
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DSM-5	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
EF	- Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICF	- <i>International Classification of functioning, disability and health</i>
LABEBÊ	- Laboratório de Intervenção e Atenção Precoce
LAPEEDH	- Laboratório de Pesquisas em Educação sobre o Desenvolvimento Humano
LBI	- Lei Brasileira da Inclusão
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONG	- Organização Não Governamental
PAC	- <i>Progress Assessment Chart</i>
PACA	- Plano de Apoio Centrado no Aluno
PDEI	- Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PEI	- Plano Educacional Individualizado
PI	- Plano Individualizado
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
QI	- Quociente de Inteligência
SCS	- Setor de Ciências da Saúde
SIS	- <i>Supports Intensity Scale</i>
SIS-A	- Escala de Intensidade de Apoio – versão para adultos

SIS-C	- Escala de Intensidade de Apoio – versão para crianças
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SNI	- <i>Support Needs Index</i>
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	21
1.1	MUDANÇAS NO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA COM FOCO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	22
1.2	COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	28
1.3	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
1.4	OBJETIVOS	39
1.4.1	Objetivo geral	39
1.4.2	Objetivos específicos.....	39
2	ESTUDO I – INTENSIDADE DE APOIO PARA COMPORTAMENTOS ADAPTATIVOS EM ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA PERCEPÇÃO DE MÃES E PROFESSORAS.....	40
	RESUMO.....	40
	ABSTRACT	41
3	ESTUDO II – ESTRATÉGIAS NORTEADORAS PARA TOMADA DE DECISÕES NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE APOIO CENTRADO EM ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO.....	43
	RESUMO.....	43
	ABSTRACT	44
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS.....	48
	APÊNDICE 1 - SUBPROJETOS DA PESQUISA	62
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS	63
	APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES.....	66
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	67

APRESENTAÇÃO

Um dos grandes desafios relacionados à garantia da qualidade na educação é promover a aprendizagem e desenvolvimento global de todos os alunos, considerando que cada um tem suas características próprias: habilidades, potencialidades e também dificuldades. Mesmo essas particularidades sendo características inerentes da espécie humana, muitos são os obstáculos e dúvidas sobre as propostas educacionais que possibilitam um olhar diferenciado para alunos que apresentam um desenvolvimento atípico¹.

As concepções sobre inclusão e deficiência exigem hoje que as instituições de ensino pratiquem novas abordagens, investiguem maneiras de enxergar as peculiaridades dos alunos com maior tolerância e respeito à diversidade. Família e escola assumem um papel significativo no desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes, possibilitando ou não o aprimoramento da autonomia. Compreender as necessidades específicas de cada indivíduo e oferecer o apoio necessário para promover o desenvolvimento e qualidade de vida são ações discutidas na literatura (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001; THOMPSON et al., 2009; SCHALOCK et al, 2010; WEHMEYER, 2014; APA, 2014).

Mas quais estratégias os profissionais da educação e as famílias podem adotar para potencializar o desenvolvimento individual de cada criança, dentro de suas particularidades? Como entender a intensidade de apoio necessária para que cada indivíduo consiga viver com maior autonomia? Reflexões como essas sinalizam a necessidade de pesquisar ações que contribuam para a autonomia de crianças com necessidades educacionais especiais dentro de contextos em que mantêm participação ativa: escola e família.

O interesse da pesquisadora pelo tema voltado à educação especial é decorrente de vivências no período da graduação em Psicologia, oportunizadas por estágios em escolas especializadas e em escolas de ensino regular. Resultam,

¹ Segundo Lepre (2008), denomina-se desenvolvimento atípico o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária. Pode ser usado devido à presença de necessidades especiais (deficiência física ou intelectual), quando as características do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem provocam prejuízos. Inclui desde a superdotação até as limitações para o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas a condições, disfunções ou deficiências e/ou dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica e que exigem a utilização de códigos de comunicação diferentes dos usados com a maioria dos estudantes (CALLONERE; ROLIM; HÜBNER, 2011).

também, da experiência de um longo período de trabalho voluntário realizado no setor de Psicologia do Ambulatório da Síndrome de Down do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado com crianças com deficiência intelectual (DI). Tais vivências resultaram em um maior aprofundamento na área da educação especial, realizando cursos e conhecendo contextos internacionais em centros de inclusão, instigando o desejo de desenvolver pesquisas envolvendo o ambiente escolar, a inclusão e contribuições para o desenvolvimento global e a autonomia de crianças.

A experiência atual como psicóloga escolar também contribuiu no interesse em pesquisar estratégias que possam potencializar e desenvolver as habilidades de alunos com desenvolvimento atípico. Um olhar centrado em cada criança e em suas particularidades se faz necessário quando pesquisas internacionais, principalmente da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*) e seus colaboradores, bem como pesquisadores brasileiros (ALMEIDA, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2016; GUILHOTO, 2017) revelam que os apoios têm um papel significativo sobre o desenvolvimento emocional, intelectual e social de cada indivíduo.

Diante de uma perspectiva bioecológica e de paradigmas que incluem o funcionamento adaptativo e necessidades de apoio², estudos exploratórios em diversos países têm se dedicado à validação de instrumentos para medir a intensidade de apoio em crianças, jovens e adultos com desenvolvimento atípico. Ressalta-se, neste estudo, a Escala de Intensidade de Apoio (*Support Intensity Scale -SIS*), publicada em 2004 pela AAIDD, sendo a primeira ferramenta de avaliação que permite aos profissionais inserirem o conceito de apoio para medir sua intensidade em atividades adaptativas³.

Estudos psicométricos, como na Espanha (VERDUGO et al., 2016; MARTIN et al., 2017; GUILLÉN et al., 2015), nos Estados Unidos (SHOGREN et al., 2017; SEO

² No decorrer deste estudo as palavras “apoio” e “suporte” serão utilizadas de forma sinônima, seguindo as expressões utilizadas pelas pesquisadoras Almeida, Boueri e Postalli (2016).

³ Informações disponíveis no site da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*: <<https://aidd.org/sis/supports-and-sis>>.

et al., 2015) e no Canadá (MORIN; COBIGO, 2009) foram realizados nos últimos dez anos, com o objetivo de contribuir na validação da SIS em seus respectivos países. Reforça-se, assim, a importância da avaliação das necessidades de apoio na melhora da qualidade de vida de crianças e jovens com deficiência ou desenvolvimento atípico.

A estrutura da presente dissertação está pautada nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) de acordo com o Manual de Normalização de Documentos Científicos (AMADEU et al., 2015). Optou-se por estruturar em formato de artigos científicos, apresentados como dois estudos. Mesmo que esta estrutura esteja pautada no modelo de artigos científicos, cada estudo apresenta uma descrição detalhada com vistas a cumprir exigências acadêmicas. Assim, a dissertação inicia-se com uma breve introdução geral; apresenta-se, na sequência, cada um dos estudos e finaliza-se com as considerações finais, a saber:

- Introdução - corresponde ao referencial teórico da dissertação, como base para todos os estudos realizados. Os temas descritos nesta introdução são retomados nos estudos, como o foco nos apoios para o aprimoramento de comportamentos adaptativos em crianças com atrasos no desenvolvimento.
- Artigo I (Estudo I): apresenta o artigo “Intensidade de apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico na percepção de mães e professoras”, cujo objetivo é analisar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos em crianças com desenvolvimento atípico, na percepção de mães e professoras.
- Artigo II (Estudo II): recebeu o título: “Estratégias norteadoras para tomadas de decisões na elaboração do Plano de Apoio Centrado em Alunos com desenvolvimento atípico” para subsidiar estratégias na elaboração de planos centrados em alunos com desenvolvimento atípico.
- Considerações Finais: apresenta uma síntese dos principais elementos identificados em todo o trabalho, assim como percepções da pesquisadora, limitações dos estudos e sugestões para futuras pesquisas.

É importante salientar que a atual pesquisa contou com a participação de um único grupo de participantes; embora cada estudo tenha utilizado uma metodologia específica, alguns tópicos se repetem (como procedimentos éticos e elementos dos procedimentos para a coleta de dados) assim como alguns resultados (participantes

e dados sociodemográficos) – facilitando a leitura independente de cada estudo, caso o leitor assim o deseje.

As referências descritas ao final da dissertação correspondem a todas as referências da dissertação. Ao final de cada artigo, encontram-se apenas suas devidas referências. Para melhor exemplificar a estrutura da dissertação, foi elaborado o fluxograma apresentado no QUADRO 1.

QUADRO 1 - FLUXOGRAMA

TÍTULO	AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E ELABORAÇÃO DE PLANOS DE APOIO CENTRADO NO ALUNO COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO			
OBJETIVO GERAL	Avaliar a intensidade de apoio para comportamento adaptativo e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico.			
INTRODUÇÃO	REFERENCIAL TEÓRICO			
CAPÍTULO	ESTUDO	TÍTULO	OBJETIVOS	MÉTODO
ARTIGO 1	Estudo I	Intensidade de apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico na percepção de mães e professoras	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a intensidade de apoio nas diferentes áreas do funcionamento adaptativo de alunos com desenvolvimento atípico; • Analisar as percepções de mães e professoras relacionadas à intensidade de apoio de alunos com desenvolvimento atípico. 	Pesquisa empírica / Qualitativa
ARTIGO 2	Estudo II	Estratégias norteadoras para tomadas de decisões na elaboração do Plano de Apoio Centrado em Alunos com desenvolvimento atípico	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias para a elaboração de planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico; • Descrever as prioridades elencadas pela equipe de planejamento para elaboração do plano de apoio centrado no aluno; • Elaborar um Guia para a elaboração do plano de apoio centrado no aluno com desenvolvimento atípico. 	Pesquisa empírica / Qualitativa
CONSIDERAÇÕES FINAIS				

FONTE: A autora (2019).

A presente dissertação integra o estudo “Estratégias de Prevenção e Promoção do Desenvolvimento de Crianças com Atrasos ao Desenvolvimento”, sob a

coordenação da pesquisadora Prof.^a Dra. Maria de Fátima Minetto, compondo o Eixo “A Escola” da Fase 2 da pesquisa (2017 a 2019). Tal pesquisa tem por objetivo avaliar fatores de risco, proteção e prevenção em crianças com atrasos em seu desenvolvimento sob a perspectiva bioecológica. Integra o conjunto de estudos do LABEBÊ (Laboratório de Intervenção e Atenção Precoce / UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Linha Processos Psicológicos em Contextos Educacionais) e do LAPEEDH (Laboratório de Pesquisas em Educação sobre o Desenvolvimento Humano/UFPR/PPGE - Linha Processos Psicológicos em Contextos Educacionais). O quadro presente no APÊNDICE 1 descreve os subprojetos que englobam a pesquisa na qual este estudo está inserido.

1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se, neste capítulo, uma breve revisão da literatura que serve como base às principais temáticas envolvidas nos dois artigos desta dissertação. Esta revisão busca contextualizar a temática e propõe uma análise descritiva da produção e desenvolvimento do referencial teórico, a partir da literatura especializada (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). No campo da educação, esse referencial teórico é regularmente utilizado para estabelecer uma fonte atualizada da área de concentração do estudo com a descrição dos principais conceitos encontrados e discutidos na literatura precedente, assim como corresponder ao objetivo de pesquisa (LUNA, 2011). Para tanto, foram efetuadas buscas em periódicos de bases virtuais, como a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como em livros físicos e outros documentos impressos.

Este trabalho tem como foco de concentração o paradigma da deficiência de acordo com uma condição biopsicossocial, com olhar centrado no apoio individual necessário para cada pessoa. Essa condição é abordada de forma pioneira pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento) e seus colaboradores, sendo um referencial em pesquisas sobre a deficiência intelectual e deficiências do desenvolvimento.

A AAIDD foca seus estudos na deficiência intelectual; no entanto, suas ações e perspectivas contribuem para um olhar multidimensional para outras condições, como os transtornos do neurodesenvolvimento, o desenvolvimento atípico e os atrasos no desenvolvimento. Tendo como base esse repertório de pesquisas e o instrumento utilizado (Escala de Intensidade de Apoio), se justifica a ênfase da fundamentação teórica na deficiência intelectual.

A revisão teórica do estudo se inicia pelas mudanças no conceito da deficiência com foco na deficiência intelectual, passando pelo Comportamento Adaptativo e em seguida contextualizando a Educação Especial. A revisão teórica aqui apresentada buscou delinear as mudanças em termos de perspectivas e direcionamentos sobre a deficiência, com ênfase nos processos educacionais. Nesse sentido, faz-se por fim um compêndio de estudos científicos que descrevem as mudanças e desenvolvem discussões que contribuam para o desenvolvimento e

aprimoramento de habilidades intelectuais, comunicativas e sociais de alunos com diferentes particularidades.

1.1 MUDANÇAS NO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA COM FOCO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nos últimos trinta anos, o termo “deficiência” tem mudado da área da patologia para o campo do funcionamento humano. Novos referenciais que contribuem para essa mudança foram desenvolvidos, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (da Organização Mundial da Saúde) e a AAIDD com a Estrutura Conceitual do Funcionamento Humano (BUNTINX, 2014)⁴.

Outro material em constante atualização e é referência no diagnóstico de transtornos mentais é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2013 e traduzido para o português em 2014. O DSM-5 harmoniza suas informações com a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde, o sistema oficial de codificação usado nos Estados Unidos, de forma que os critérios do DSM definem transtornos identificados pela denominação diagnóstica e pela codificação alfanumérica da CID (APA, 2014).

Uma das instituições pioneiras que priorizam a condição biopsicossocial perante o desenvolvimento atípico é a Associação Americana de Deficiência Intelectual e desenvolvimento. Fundada em 1876, a *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, atualmente denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, tem se preocupado em compreender, definir e classificar o campo da deficiência, focando na deficiência intelectual, inclusive através da publicação de manuais sobre definições e classificações.

A AAIDD utiliza os termos *Intellectual Disability* (Deficiência Intelectual) e *Developmental Disabilities* (deficiências do desenvolvimento) para direcionar o público-alvo de suas pesquisas e os instrumentos referentes a essa população. Segundo Tassé (2014), o termo *Developmental Disabilities*, é uma categorização definida pela legislação federal dos Estados Unidos e não encontrada nos tradicionais

⁴ Ambos os referenciais serão explicados detalhadamente no decorrer da presente Introdução.

sistemas diagnósticos, como no CID-10 (Organização Mundial da Saúde) e no DSM (Associação Americana de Psiquiatria).

De acordo com as associações americanas, *Developmental Disabilities Assistance e Bill of Rights Act of 2000*, que utilizam o termo deficiência do desenvolvimento, indivíduos que preenchem os critérios de elegibilidade para deficiências de desenvolvimento devem apresentar uma condição vitalícia que resulte em *déficits* significativos em três ou mais dos sete domínios de comportamento adaptativo específicos. Esses sete domínios do comportamento adaptativo e as principais atividades da vida são: o autocuidado; a linguagem; a aprendizagem; a mobilidade; a autodireção, a independência; e a autossuficiência econômica (USA, 2000).

Para seguir os padrões utilizados no Brasil, os critérios que mais se aproximam da definição de Deficiência do desenvolvimento são os Transtornos do Neurodesenvolvimento, presentes em um dos capítulos do DSM-5 (APA, 2014). Por esse motivo, optou-se por utilizar o termo “transtornos do neurodesenvolvimento”.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são definidos pelo DSM-5 como:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p.31).

Por se tratar de um grupo de condições, estão inseridos nos Transtornos do Neurodesenvolvimento: a- Deficiência Intelectual; b- Transtornos da Comunicação; c- Transtorno do Espectro Autista; d- Transtorno Específico da Aprendizagem; e- Transtornos Motores; Transtornos de Tique; f- Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014).

Nas últimas décadas tem se alcançado uma melhor compreensão sobre as deficiências, que trouxe consigo novas abordagens para diagnósticos, classificação e necessidades de apoios e serviços. Especificamente sobre a deficiência intelectual, para chegar ao seu atual conceito, muitas foram as mudanças de termos e concepções. Partiu-se de uma visão médica, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Seguiu-se para uma visão psicológica, caracterizando-se por

diagnósticos psicométricos. Ambos são caminhos que geram prognósticos muito fechados e estáticos. A partir, no entanto, de uma nova abordagem, com uma visão biopsicosocial, o conceito da deficiência intelectual se redimensiona (BRIDI, 2013).

Sendo enfatizada uma perspectiva ecológica que enfoca na interseção da pessoa no seu ambiente e o reconhecimento de que a aplicação sistemática de apoios individualizados pode melhorar o desenvolvimento funcional humano (AAIDD, 2010; VERDUGO; SCHALOCK, 2010).

Atualmente, de acordo com a definição da AAIDD (2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, e deve ter início antes dos 18 anos. Tais habilidades adaptativas estão presentes nas atividades diárias exigidas pela sociedade e necessitam ser aprendidas para que a pessoa possa realizá-las com autonomia. O nível de gravidade é definido com base na avaliação do funcionamento adaptativo do indivíduo, pois é ele quem determina o nível de apoio necessário e, não os escores de quociente de inteligência (QI). Desse modo, é imprescindível avaliar a intensidade desse apoio, verificando quais atividades precisam de mais ou menos apoio de acordo com as particularidades de cada pessoa.

É possível perceber que as duas maiores características da DI estão relacionadas às limitações no funcionamento intelectual e limitações em comportamentos adaptativos (AAIDD, 2010); enfatiza-se, assim, que o conceito de deficiência evoluiu de uma característica centrada na pessoa (muitas vezes referido como um “*déficit*”) para um fenômeno humano com sua gênese em fatores orgânicos e/ou sociais (SCHALOCK; LUCKASSON; SHOGREN, 2007).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da APA (2014), caracteriza o transtorno do desenvolvimento intelectual ou deficiência intelectual por *déficits* funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos. Assim, como a AAIDD, os critérios diagnósticos no DSM-5 também enfatizam que, além da avaliação cognitiva, é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa.

O DSM-5 traz a seguinte definição para DI:

[...] caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (APA, 2014, p. 31).

Para o diagnóstico, devem ser levados em consideração os seguintes critérios: a- *Déficits* em funções intelectuais; b- *Déficits* em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais; e c- Que o início dos *déficits* intelectuais e adaptativos tenham ocorrido durante o período do desenvolvimento (APA, 2014, p. 33).

O critério B deve ser preenchido apenas quando a pessoa apresentar prejuízos em pelo menos um dos domínios apresentados, ou seja, quando necessitar de significativa intensidade de apoio para realizar as atividades do domínio conceitual, social e/ou prático.

Os três domínios podem ser descritos da seguinte forma (SCHALOCK et al., 2010; APA, 2013, 2014):

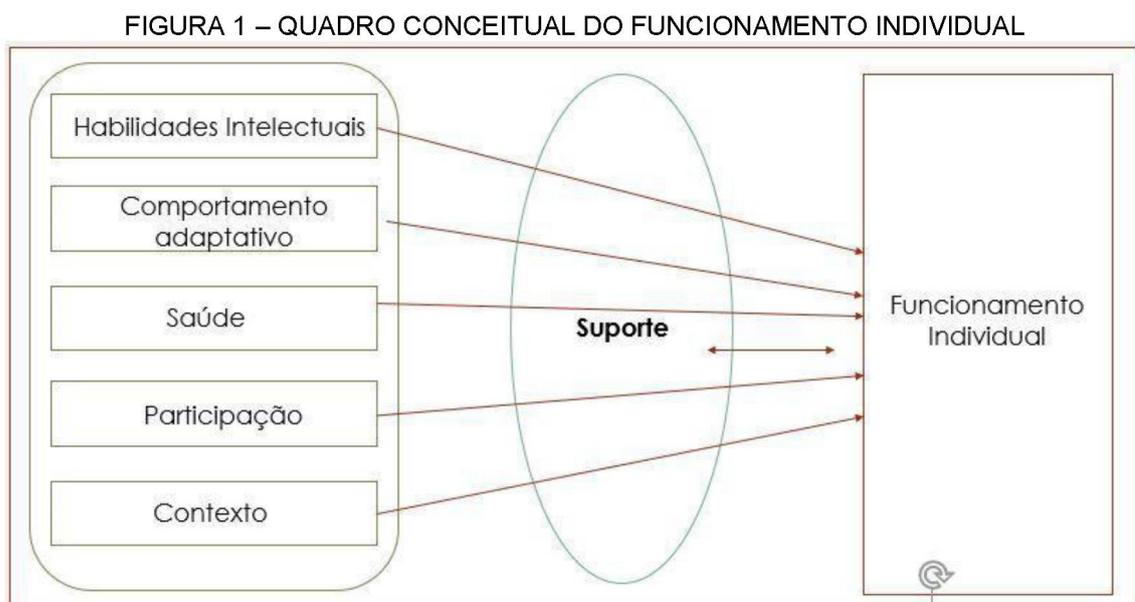
- Domínio conceitual: está relacionado com a linguagem receptiva e expressiva, habilidades acadêmicas (ler e escrever, noção de tempo e dinheiro) e autodireção.
- Domínio social: é avaliado pelas habilidades interpessoais de comunicação, responsabilidade, autoestima, capacidade em seguir regras e julgamento social.
- Domínio prático: inclui as habilidades práticas para realizar atividades diárias, habilidades ocupacionais e capacidade de cuidar da sua própria segurança.

O Manual publicado pela AAIDD em 2010 esclarece que existem duas abordagens que definem a deficiência intelectual. A primeira refere-se à definição da DI que pode ser mensurada e observada. Essa definição operacional cita as limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, como descrita pelo DSM-5. Ela é essencial para se definir diagnósticos e classificações.

A segunda abordagem define a relação da construção da deficiência intelectual com a do “retardo mental”. Wehmeyer et al. (2008) apontam que a maior diferença diz respeito ao lugar onde a deficiência está presente. O constructo do “retardo mental” entende a deficiência como um defeito que pertence ao indivíduo; e o constructo da DI coloca a deficiência como o ajuste entre as capacidades do indivíduo e o contexto no qual ele está inserido.

Diante de todas as transformações recentes na definição da deficiência intelectual e de um olhar não estático para pessoas com deficiência, é necessário estabelecer uma perspectiva ecológica e multidimensional para melhor definir os apoios necessários para as pessoas com desenvolvimento atípico.

Para isso, foi criado um modelo multidimensional do funcionamento humano, proposto pelo Manual da AAIDD (LUCKASSON et al., 1992) e depois atualizado em 2002. Esse mesmo modelo é utilizado no Manual publicado pela AAIDD em 2010 e está exposto na FIGURA 1. A figura mostra o quadro conceitual do funcionamento individual com cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e dois componentes maiores: o suporte e o funcionamento humano.



FONTE: Luckasson et al. (2010).

As habilidades intelectuais representam a primeira dimensão citada na FIGURA 1. Elas incluem o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o pensamento abstrato e a compreensão de ideias complexas, entre outras funções

intelectuais. Essas funções dependem das outras dimensões, citadas no quadro conceitual, para o funcionamento humano. Para mensurar o nível intelectual do indivíduo é necessário avaliar também o contexto ao seu redor e não apenas o nível do quociente intelectual. Anteriormente ao DSM-5, o nível de severidade da deficiência intelectual era definido em função das variações do quociente intelectual (ARMSTRONG; HANGAUER; NADEAU, 2012). Porém, uma crítica ao uso exclusivo dos testes de inteligência como forma de estabelecer o nível da deficiência fez com que não apenas as funções intelectuais sejam avaliadas, mas também as funções adaptativas (APA, 2014).

A segunda dimensão citada é o comportamento adaptativo, que se refere às habilidades conceituais, sociais e práticas que permitem adaptação ao ambiente. O comportamento adaptativo assume um papel significativo ao avaliar os níveis de severidade da deficiência intelectual: leve, moderada, grave ou severa. Nesse sentido, a determinação do nível de apoio ou suporte necessário ao indivíduo também deve pautar-se nos déficits adaptativos (MAENNER et al., 2013).

A saúde é citada como o terceiro componente que influencia o funcionamento humano. A condição de saúde da pessoa com deficiência intelectual pode afetar direta ou indiretamente nas outras quatro dimensões citadas na FIGURA 1. Para as pessoas com deficiência intelectual, os prejuízos na saúde física e mental podem limitar de forma significativa sua participação em atividades sociais, no trabalho e outras atividades de vida diária (SCHALOCK et al., 2010).

A quarta dimensão é referente à participação e envolve os papéis e interações das pessoas nos diferentes ambientes, como: em casa, no trabalho, na escola e em atividades culturais. Para avaliar a participação é indicado observar seu engajamento e envolvimento em diferentes contextos (SCHALOCK et al., 2010).

A participação está relacionada com o contexto, que é citado como a quinta dimensão do quadro conceitual. Tal dimensão tem como base a compreensão bioecológica do desenvolvimento humano (SCHALOCK et al., 2010), a qual é compreendida como um fenômeno contínuo que abrange as características biopsicossociais de cada pessoa, tanto na dimensão individual como social.

A Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011) fundamenta-se em quatro variáveis influenciadoras do desenvolvimento: processo, pessoa, tempo e contexto. Nessa perspectiva, o contexto é compreendido a partir de diferentes níveis. O nível mais fundo e próximo ao indivíduo é o microsistema, que

representa o ambiente imediato da pessoa (como a família, a escola e o trabalho). Na sequência, enfatiza-se a intersecção entre os ambientes dos quais o indivíduo faz parte, conhecida como mesossistema. Em outro nível estão os ambientes que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, mas dos quais ele não participa diretamente - são os exossistemas. O nível mais externo chama-se macrosistema e refere-se a padrões e organizações comuns às culturas (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com esse modelo, o termo “funcionamento individual” abrange todas as atividades de vida, como estruturas funcionais do corpo, atividades pessoais e sua participação, que são influenciadas pelos fatores de saúde, ambientais e contextos onde o indivíduo está inserido. Entre as cinco dimensões apresentadas na FIGURA 1 e o funcionamento humano, estão os suportes (apoios). Esses podem ser caracterizados como recursos e estratégias que tem como objetivo promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar do indivíduo para aprimorar seu funcionamento individual (THOMPSON et al., 2004).

1.2 COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

O constructo do comportamento adaptativo foi primeiramente desenvolvido dentro do campo das deficiências intelectual e do desenvolvimento e assim se firmou no campo da deficiência, principalmente da deficiência intelectual (TASSÉ, 2014).

Diante das mudanças no conceito da deficiência intelectual, o comportamento adaptativo passa a ser um dos critérios para designar também a gravidade da deficiência intelectual. O funcionamento adaptativo vem sendo cada vez mais pesquisado e adotado por pesquisadores e profissionais, corroborando com a AAIDD (2010), com a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A Organização Mundial da Saúde divulgou um documento em 2003, intitulado “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”, que caracteriza a funcionalidade como um termo que engloba todas as funções do corpo, atividades e participação. Sobre esse entendimento, a incapacidade é compreendida como um termo que inclui deficiências, limitação da atividade ou restrição na participação (OMS, 2004).

As expressões, “funcionalidade” e “comportamento” ou “funcionamento adaptativo”, estão fortemente relacionadas às deficiências físicas e intelectuais, mas não são restritas unicamente a esse contexto. São, também, utilizadas para a identificação de *déficits* e habilidades relacionados a diversas condições de saúde, como os transtornos do neurodesenvolvimento entre outras condições (MECCA et al., 2015).

O funcionamento adaptativo refere-se ao modo como uma pessoa realiza suas atividades de rotina em relação aos padrões de sua comunidade, e leva em consideração a independência pessoal e a responsabilidade social, tendo como base de comparação pessoas da mesma faixa etária e vida sociocultural (SCHALOCK et al., 2010; APA, 2014). Para avaliar o funcionamento adaptativo, é necessário realizar uma investigação mediante avaliação clínica e medidas psicométricas adequadas para cada cultura (SCHALOCK et al., 2010; APA, 2014).

Um estudo realizado por duas pesquisadoras brasileiras (FERREIRA; MUNSTER, 2015) teve como objetivo analisar os métodos de avaliação do comportamento adaptativo, empregados junto à população de pessoas com deficiência intelectual. Por meio dessa revisão de literatura, as autoras concluíram que existem três formas de avaliação do comportamento adaptativo, realizadas mediante: instrumentos padronizados em 70% dos casos; instrumentos não padronizados (observação direta, observação indireta, entrevista ou cenário comportamental) em 20%; ou de forma combinada (instrumentos padronizados e não padronizados) em apenas 10% dos casos. Os resultados da pesquisa apontaram uma prevalência de utilização de instrumentos padronizados, com destaque para a Escala do Comportamento Adaptativo – Vineland (FERREIRA; MUNSTER, 2015).

Nota-se que a necessidade de se avaliar a intensidade de apoio adequada para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos é necessária para desenvolver a autonomia de pessoas com desenvolvimento atípico. Almeida, Boueri e Postalli (2016) questionam: “como avaliar o quanto de apoio uma pessoa com desenvolvimento atípico necessita para se desenvolver em todas as áreas de condutas adaptativas?” (p. 61). As autoras citam apenas dois instrumentos que avaliam comportamentos adaptativos validados para a realidade brasileira e que englobam algumas áreas do comportamento adaptativo. São eles: o *Vineland Social Maturity Scale* (DOLL, 1936, 1965) e o *Progress Assessment Chart* (PAC), desenvolvido por Herbert Gunzburg (1974) e adaptado para o Brasil por Olívia Pereira em 1978. Torna-

se visível que a avaliação dos comportamentos adaptativos no Brasil é limitada e ainda pouco explorada.

As habilidades adaptativas estão presentes nas atividades diárias exigidas pela sociedade e necessitam ser aprendidas para que a pessoa possa realizá-las com autonomia (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2016). Com esse intuito, buscando o desenvolvimento da autonomia nas atividades diárias e nos domínios que integram o funcionamento adaptativo, autores como Buntrinx e Schalock (2010), Luckasson et al (2002) e Schalock (2004) têm descrito a necessidade de apoio como característica central para o funcionamento individual de pessoas com deficiência.

O modelo de Classificação Internacional de Funcionalidade, deficiência e Saúde (*International Classification of functioning, disability and health - ICF*), proposto pela Organização Mundial da Saúde (2001), dá ênfase à interação pessoa-ambiente e na compreensão funcional da deficiência. Stancliffe, Arnold e Riches (2016) corroboram essa mesma ideia e enfatizam que a deficiência ocorre pela lacuna entre o funcionamento do indivíduo e as oportunidades de participação sem o apoio necessário, levando em consideração os requisitos do ambiente social e físico.

O campo das diferenças individuais se concentra em maneiras pelas quais as pessoas são distintas em dimensões como personalidade, motivação, autoconceito, inteligência e comportamento adaptativo. A população que apresenta um desenvolvimento atípico costuma conviver com inúmeros desafios na sua aprendizagem; frequentemente, apresenta dificuldades para participarem em atividades comuns diárias e costuma estar vulnerável pela exploração dos outros. Diante de todas essas peculiaridades, a necessidade de um olhar centrado nos apoios para compreender o funcionamento de crianças, jovens e adultos com alguma deficiência é significativo (COOPER, 2002; SCHALOCK et al., 2010).

Os apoios têm como função aprimorar o funcionamento individual para permitir a participação da pessoa nos diferentes espaços. Nesse sentido, a necessidade de apoio é conceituada como “uma construção conceitual psicológica referente ao padrão e à intensidade de apoio que uma pessoa requer para participar de atividades humanas típicas” (SCHALOCK et al., 2010, p. 105, livre tradução nossa).

Para a AAIDD são descritos quatro níveis de apoio: o **intermitente** é fornecido conforme a necessidade do sujeito e por períodos curtos de tempo ao longo da vida; o apoio **limitado** caracterizado por consistência ao longo do tempo em ambiente específico durante tempo limitado; o **amplo** refere-se ao apoio regular em alguns

ambientes e não caracterizado por tempo limitado; e o apoio **permanente** é oferecido com alta intensidade, longa duração ou ao longo da vida e muitas vezes envolve vários profissionais e diferentes ambientes de atendimento (SCHALOCK et al., 2010; ALMEIDA, 2004).

A perspectiva ecológica e multidimensional, que vem sendo discutida para descrever principalmente a deficiência intelectual, tem como foco a interação da pessoa com seu ambiente e reconhece que o sistema de apoios individualizados pode melhorar o funcionamento individual (ALMEIDA; BOUERI; POSTALLI, 2016). Essa perspectiva e o paradigma de apoio têm influenciado diretamente a necessidade de promover uma mudança conceitual, valorizar o modelo de apoio centrado na pessoa e avaliar objetivamente as necessidades de apoio de um indivíduo em atividades médicas, comportamentais e de vida (GUILHOTO, 2017).

Nota-se, assim, a importância da avaliação dos comportamentos adaptativos para as pessoas com desenvolvimento atípico, conforme salientado na AAIDD (2010) e DSM-5 (2014). Contudo, na prática educacional, esse aspecto ainda tem sido negligenciado, como destaca Almeida (2004), e um dos fatores é a falta de instrumentos de avaliação que analisem a intensidade de apoio necessária para subsidiar estratégias individualizadas para cada aluno.

1.3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas últimas décadas, o direito de todos à educação vem sendo debatido de uma forma integral. Documentos legais nacionais e estrangeiros foram mostrando a necessidade de se constituir uma educação em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma inclusiva.

Inicia-se com a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 na qual reconhece que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos e que “...todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei, à educação...” (ONU, 1948).

Em 1990, a **Declaração de Jomtien**, relembra que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, declara, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das

sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro e mais sadio (UNESCO, 1990).

Com o objeto de discutir sobre a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, surge o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. A **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Destaca-se no Brasil, a **Constituição de 1988**, que estabelece em seu artigo 3º “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A **Lei de Diretrizes e Bases- 9394/96** (BRASIL, 1996), no Art. 58, enfatiza que “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. As **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** (BRASIL, 2001) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. A **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) traça as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Por fim, há a atual legislação: a **Lei Brasileira de Inclusão- LBI** (BRASIL, 2016), que afirmou a autonomia e a capacidade de pessoas com deficiência para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas, nas áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte.

Segundo a Deliberação Nº 02/2016 do Estado do Paraná, estado em que a pesquisa foi realizada, o estudante da Educação Especial é aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com uma ou mais barreiras que comprometem sua participação plena e efetiva no processo educacional, bem como aqueles que possuem indicadores de altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016).

Percebe-se que a Educação Especial é abrangente e engloba uma diversidade de necessidades educativas (ZILLY et al., 2015). A educação inclusiva é

um movimento de ação política, social, cultural e pedagógica em defesa dos direitos de todos, sem nenhum tipo de discriminação e ao encontro do paradigma educacional em que igualdade e diferença são indissociáveis (BRASIL, 2007), o que consiste em incluir em escolas regulares, aos seus respectivos níveis, aqueles alunos que apresentam alguma deficiência na vida educativa e social (MOREIRA; CASTRO; SANT'ANA, 2004).

No Paraná, contrapondo-se às Diretrizes Nacionais do Ministério da Educação na Perspectiva Inclusiva, as escolas de educação especial foram mantidas, alterando sua denominação para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, conforme o Parecer nº 108/2010, que normatiza a alteração e a Resolução Secretarial nº 3600/2011.

Nessa perspectiva, a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial contempla a estimulação essencial (0 a 3 anos), pré escolar (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental está organizado em um Ciclo Contínuo de 10 anos, para atendimento de alunos de 6 a 15 anos de idade (PARANÁ, 2014, 2018).

Para o Ensino Fundamental, a proposta curricular aprovada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 previu o avanço progressivo dos alunos em quatro etapas anuais correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental e seis etapas anuais para o 2º ano do Ensino Fundamental. Mas, em qualquer momento ao longo dessas etapas, os alunos que apresentarem desenvolvimento acadêmico, cognitivo, psicomotor e socioafetivo condizentes podem ser encaminhados para a rede regular de ensino. Para assegurar a continuidade dos estudos desses alunos, é proposto que os alunos permaneçam no 2º ciclo do Ensino Fundamental até que possam ser inseridos na rede regular, ou continuarem seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. (PARANÁ, 2014, 2018).

Diferentemente dos outros estados do país, em que não é possível que alunos com deficiência estejam matriculados apenas em escolas especializadas, a Deliberação Nº 02/2016, do Estado do Paraná, no Art. 8º assegura que o Sistema Estadual de Ensino ofertará a Educação Especial: I- preferencialmente na rede regular de ensino; II – Instituição de Ensino de Educação Especial e III- Centros de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com a Deliberação, alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do

Desenvolvimento na faixa etária de seis a quinze anos, podem estar inseridos apenas em Escolas de Educação básica na Modalidade de Educação Especial (PARANÁ, 2016).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência no Censo Demográfico realizado em 2010. O número representa 23,9% da população do país. A deficiência intelectual (DI) está presente em 3% da população mundial (MATSON et al., 2012) e no Brasil, a ocorrência desta deficiência é de 1,40 %, de acordo com os últimos dados do IBGE (BRASIL, 2010).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7). Participam dessa modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015).

A educação especial passou por grandes mudanças, com uma política que abriu novos caminhos e conseqüentemente diferentes exigências e discussões, inserindo assim um novo conceito: a educação inclusiva. Segundo Brasil (2008), ela

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

As mudanças também estão presentes no último censo escolar, realizado em 2017, o qual constatou que, na educação básica, 84,1% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão inseridos em classes comuns, ou seja, em escolas de ensino comum (BRASIL, 2017).

No ensino fundamental, de 2008 a 2017 há um aumento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns, conforme destacado no GRÁFICO 1.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: BRASIL (2017).

Vale destacar que, segundo o Documento da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004), a Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados para alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência intelectual ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos. Sendo as escolas exclusivas, citadas no GRÁFICO 1, aquelas na modalidade de educação especial. Contrapondo-se às diretrizes estaduais, no entanto, as políticas nacionais enfatizam a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

As mudanças na escolarização vêm ao encontro da evolução do conhecimento da educação especial e de modelos conceituais mais dinâmicos e interativos no entendimento dos fenômenos da incapacidade e da funcionalidade.

Esses são influenciados pelos paradigmas ecológico, comportamental e biopsicossocial (FERREIRA; SANTOS; SANTOS, 2012).

A construção de uma educação inclusiva está sendo debatida ao redor do mundo desde o início do século XX com o surgimento das medidas de inteligência que teve uma relação direta com o campo escolar, seguindo as contribuições psicométricas, principalmente de Alfred Binet no início do século XX. Binet propõe a construção de um instrumento diagnóstico capaz de medir a inteligência das crianças, e a partir deste decidir qual a intervenção educacional mais apropriada a cada uma delas (BRIDI, 2013).

Ainda nesse mesmo século, nos anos 60, com origem na Europa e nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Esse movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o *Warnock Report* (1978), que introduziu o conceito de *special educational needs* (Necessidades Educacionais Especiais), substituindo a categorização médica das crianças e jovens com deficiência. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da ação educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos (SANCHES; TEODORO, 2016).

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns vem acontecendo desde a década de 1990. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o país inicia um novo capítulo na inclusão. Essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e, além disso, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define dentre as normas para a organização da educação básica a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37) (BRASIL, 1996).

Segundo Jannuzzi (2004), a educação especializada ficou primeiramente conhecida como ensino “emendativo” e posteriormente foi denominada como

educação especial. O ensino “emendativo” tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência, isto é, visava a “consertar o que estava errado” para depois tentar inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais. Após essa reforma educacional, que promoveu a reorganização do sistema educacional brasileiro baseada nos princípios da inclusão escolar, a matrícula de todos os alunos com deficiência passou a ser preferencial nas classes comuns das escolas regulares (VELTRONE; MENDES, 2011).

Para os alunos com deficiência intelectual, Veltrone e Mendes (2011) descrevem que a literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação e diagnóstico para a definição de elegibilidade e encaminhamento aos serviços educacionais especializados (DENARI, 1984; JANUZZI, 2004; MENDES, 1995). Prevaleram, por muito tempo, critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado, ao seu contexto social e cultural de origem. Dessa forma, grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar e pela inadequação escolar foi atribuída à condição de deficiência intelectual de grau leve, a qual era identificada apenas depois do ingresso do aluno na escola.

O número de alunos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns está cada vez mais expressivo, como aponta o Censo da Educação Básica de 2015 - naquele ano, o país contava com 645.304 alunos com deficiência intelectual matriculados na educação especial, sendo 490.015 em classes comuns e 155.289 em classes exclusivas (BRASIL, 2015).

Considerando esse contexto, Pletsch e Glat (2012) realizaram uma pesquisa em que apresentam uma discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais (escola especializada e escolas de ensino regular). Esse estudo desvelou não só as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas. Chamou a atenção, conforme já sinalizado em estudos anteriores, a questão da formação de professores (MAFEZONI, 2002; JESUS, 2007, 2009; FONTES, 2009; KASSAR, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2010; MINETTO et al., 2018), enfatizando-se a falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, por um lado, e de estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular, por outro.

Os resultados da pesquisa de Pletsch e Glat (2012) mostraram como o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) é uma importante estratégia para favorecer a inclusão educacional desses alunos. No entanto, apesar das evidências positivas, novas pesquisas devem ser realizadas para ampliar e validar esses instrumentos ou outros similares, que poderão contribuir significativamente com a implementação das atuais políticas de inclusão escolar, promovendo novos parâmetros para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências incluídos em classes comuns.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isso implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

O campo de possibilidades na educação inclusiva tende a se ampliar, sendo uma das estratégias o apoio de uma pedagogia especializada para os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, uma proposta defendida por alguns autores (WOOD, 1998; FREDERICO; HERROLD; VENN, 1999; MENDES, 2008; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; BENITEZ; DOMENICONI, 2016) é a da colaboração entre um profissional especializado e o professor do ensino regular, por meio dos modelos de ensino colaborativo ou coensino e da consultoria colaborativa.

No modelo do coensino, o professor de educação especial e da sala de aula comum compartilham a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar os estudantes. A consultoria colaborativa é, portanto, um processo no qual um consultor treinado na realidade escolar trabalha de modo igualitário, em uma relação não hierárquica com os demais membros, a fim de tomar decisões juntos e realizar planos visando à melhoria do aluno que necessita de intervenção (KAMPWIRTH, 2003). Esse processo pode envolver outros membros da equipe escolar, a família e outros profissionais adicionais (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; SILVA; MENDES, 2012).

Araújo e Almeida (2014) apontam que essa parceria efetiva possibilita encontrar soluções para as necessidades educacionais de alunos com desenvolvimento atípico quanto à melhor forma de: intervir nas dificuldades do aluno; no modo de trabalhar o conteúdo escolar; nas acomodações que podem ser feitas na sala de aula; na forma de avaliar o desempenho do aluno; no trabalho em comum com

outros professores, com a direção da escola e com a família, e na prevenção de deficiências.

Com a democratização do ensino, as reorganizações nos ambientes escolares se fazem necessárias para favorecer o processo de escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Conforme Glat e Fernandes (2005) alertam, mesmo com as inúmeras discussões sobre a inclusão escolar, não significa que um modelo se esgote com a introdução de outro; na prática, todas essas alternativas coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Avaliar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Avaliar a intensidade de apoio nas diferentes áreas do funcionamento adaptativo de alunos com desenvolvimento atípico. (Estudo I)
2. Analisar as percepções de mães e professoras relacionadas a intensidade de apoio de alunos com desenvolvimento atípico. (Estudo I)
3. Desenvolver estratégias para a elaboração de planos centrados em alunos com desenvolvimento atípico. (Estudo II)
4. Descrever as prioridades elencadas pela equipe de planejamento para elaboração do plano de apoio centrado no aluno. (Estudo II)
5. Elaborar um Guia para a elaboração do Plano de Apoio Centrado no aluno com desenvolvimento atípico. (Estudo II)

2 ESTUDO I – INTENSIDADE DE APOIO PARA COMPORTAMENTOS ADAPTATIVOS EM ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA PERCEPÇÃO DE MÃES E PROFESSORAS

RESUMO

A família e a escola assumem posições essenciais no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles que precisam de apoios individualizados para favorecer sua aprendizagem. Os apoios assumem uma função significativa para que alunos com desenvolvimento atípico participem com maior autonomia de atividades adaptativas. Com o propósito de contribuir na avaliação da intensidade de apoio de alunos com desenvolvimento atípico em escolas de ensino regular e escolas na modalidade de educação especial, o presente estudo tem os seguintes objetivos: 1- avaliar a intensidade de apoio nas diferentes áreas do funcionamento adaptativo de alunos com desenvolvimento atípico; 2- analisar as percepções de mães e professoras relacionadas à intensidade de apoio de alunos com desenvolvimento atípico. Para atingir os objetivos descritos, o método irá seguir um caráter predominantemente qualitativo, com alcance descritivo e características de uma pesquisa de levantamento. Os participantes foram quatro mães e quatro professoras de quatro alunos, sendo que dois deles frequentavam uma escola de ensino regular e os outros dois uma escola de educação básica na modalidade de educação especial. Os instrumentos utilizados foram questionários sociodemográficos e a Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C). Os resultados mostraram que mães e professoras, na sua maioria, têm percepções diferentes quanto à intensidade de apoio para as áreas do funcionamento adaptativo dos alunos analisados pela Escala de Intensidade de Apoio para Crianças. Apenas nos resultados de uma aluna, mãe e professora apresentavam a mesma percepção na maioria das subescalas do instrumento. Esta distinção de percepções pode ser explicada pelo papel assumido por cada uma delas nos diferentes ambientes em que o aluno está inserido. Conclui-se que, ao mensurar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico, é possível obter indicativos eficazes para um planejamento individualizado centrado nas reais necessidades de apoio que o sujeito precisa para viver com maior autonomia, sendo a Escala de Intensidade de Apoio um instrumento que contempla essas informações.

Palavras-chave: Intensidade de apoio. Comportamento adaptativo. Escala de Intensidade de Apoio. Educação especial. Deficiência Intelectual

ABSTRACT

Family and school take on key positions in the overall development of students, especially those who need individualized support to aid in their learning. Support plays a significant role in enabling students with atypical development to participate more autonomously in adaptive activities. Aiming at contributing to the evaluation of the support intensity for students with atypical development in traditional as well as special education schools, the present study has the following objectives: 1- to assess the support intensity in the different areas of the adaptive functioning for students with atypical development; 2- to analyze the perceptions of mothers and teachers related to the support intensity of students with atypical development. To achieve the described goals, the method will be predominantly qualitative in character, with a descriptive scope and surveil characteristics. The participants were four mothers and four teachers of four students, two of them attending a traditional school and the other two attended a special education school. The instruments used were socio-demographic questionnaires and the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). The results showed that mothers and teachers, for the most part, have different perceptions regarding the support intensity for the areas of the adaptive functioning of the students analyzed by the Supports Intensity Scale for Children. Only in the results of one student both mother and teacher presented the same perception in most subscales of the instrument. This distinction of perceptions can be explained by the role assumed by each of them in the different environments in which the student is inserted. It was found that, when measuring the support intensity for adaptive behaviors in students with atypical development, it is possible to obtain effective indicators for an individualized planning centered on the actual support that the subject needs to live with greater autonomy, with such information being covered in the Supports Intensity Scale.

Keywords: Support intensity. Adaptive behavior. Supports Intensity Scale. Special education. Intellectual Disability

O Artigo 1: “Intensidade de Apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico na percepção de mães e professoras”, foi retirado da dissertação para ser publicado como periódico inédito na “Revista Brasileira de Educação Especial”.

3 ESTUDO II – ESTRATÉGIAS NORTEADORAS PARA TOMADAS DE DECISÕES NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE APOIO CENTRADO EM ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

RESUMO

As políticas educacionais têm reafirmado o compromisso com a diversidade humana nos diversos ambientes educacionais, assim como pesquisas têm enfatizado a necessidade de criar estratégias que direcionem planejamentos individuais e apoios efetivos. Os planejamentos individualizados assumem nomenclaturas diversas e funções com diferentes abrangências, como é o caso do Plano de Apoio Centrado no Aluno com desenvolvimento atípico, foco do presente estudo. Para contribuir na qualidade de vida e na participação efetiva de cada aluno, o objetivo geral do presente estudo é: subsidiar estratégias para a elaboração de planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico. A partir deste, foram estabelecidos objetivos específicos: descrever as prioridades elencadas pela equipe de planejamento e elaborar um Guia para a elaboração do Plano de Apoio Centrado no Aluno com desenvolvimento atípico. Para atingir os objetivos propostos, foi necessário consultar os resultados da aplicação de dois instrumentos utilizados em uma pesquisa prévia com os mesmos participantes: os questionários sociodemográficos e a Escala de Intensidade de Apoio (versão para crianças). O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o Guia para a Elaboração do Plano Centrado no Aluno, elaborado pela autora. Os participantes foram quatro mães e quatro professoras de alunos com desenvolvimento atípico, sendo que dois frequentavam uma escola regular e os outros dois uma escola de educação básica na modalidade de educação especial. Também participaram de uma das etapas da pesquisa profissionais da escola de cada aluno, incluindo terapeutas e pedagogos. Para a elaboração do Plano de apoio centrado no aluno foi necessário seguir algumas estratégias que incluíram os resultados da Escala de Intensidade de Apoio (versão crianças), a elaboração do Guia para a elaboração do Plano Centrado no Aluno e um encontro presencial com uma equipe de planejamento para traçar prioridades. Os resultados mostraram que, com as estratégias propostas, foi possível elaborar um Plano para cada aluno. A utilização de um instrumento que analisa a intensidade de apoio para atividades adaptativas e a reunião com a equipe de planejamento contribuíram de forma significativa para atingir os objetivos propostos. Conclui-se que todo o processo de construção deste plano é a maior contribuição desta pesquisa para futuros profissionais que pretendam dar continuidade em pesquisas que envolvam planos de apoios individuais.

Palavras-Chave: Planos individuais. Desenvolvimento atípico. Escola regular. Educação especial. Apoio. Comportamento adaptativo. Deficiência intelectual. Guia para a elaboração do Plano Centrado no Aluno com desenvolvimento atípico.

ABSTRACT

Educational policies have been reaffirming the commitment to human diversity in various educational settings, and research has emphasized the need to create strategies guided towards effective individual planning and support. Individualized planning takes on different terminologies as well as functions with different scopes, such as the Support Plan Centered on Students with atypical development, the focus of the present study. In order to contribute to the quality of life and the effective participation of each student, the general goal of the present study is to subsidize strategies for the configuration of support plans focused on students with atypical development. From this, specific objectives were established: to describe the priorities listed by the planning team and to develop a Guide for the Configuration of Student-Centered Plan. To reach the proposed objectives, it was necessary to consult the results of the application of two instruments used in a previous research with the same participants: the sociodemographic questionnaires and the Supports Intensity Scale - Children's version. The instrument used in this research was the Guide for the Configuration of the Student-Centered Plan, prepared by the author. The participants were four mothers and four teachers of students with atypical development, two of which attended a traditional school and the other two a special education school. In one of the stages of the research, other professionals from each student's schools also participated, including therapists and pedagogues. In order to build the Student-Centered Support Plan, it was necessary to follow certain strategies, which included the results of the Supports Intensity Scale - Children's version, the preparation of the Guide for the Configuration of the Student-Centered Plan and a face-to-face meeting with a planning team to define priorities. The results showed that, with the strategies proposed, it was possible to prepare a Plan for each student. The use of an instrument that analyzes the support intensity for adaptive activities as well as the meeting with the planning team contributed significantly to achieve the proposed objectives. It is found that the construction process of this plan is the greatest contribution of this research to future professionals who wish to continue research involving individual support plans.

Keywords: Individual plans. Atypical development. Traditional School. Special Education. Support. Adaptive behavior. Guide for the Configuration of the Student-Centered Plan

O Artigo 2, com o título: “Estratégias norteadoras para tomadas de decisões na elaboração do Plano de Apoio Centrado em Alunos com desenvolvimento atípico” foi removido da dissertação para ser publicado como periódico inédito na “Revista de Educação Especial da UFSM (Santa Maria-RS)”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa alcançou suas expectativas ao atingir seu objetivo geral de avaliar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico. Da mesma forma, cumpriu com os seus objetivos específicos citados em cada estudo.

A dissertação apresenta para a comunidade acadêmica a oportunidade de uma leitura instrutiva e atualizada sobre mudanças significativas no conceito da deficiência, hoje vista como uma condição biopsicossocial que enfatiza os apoios como estratégias promovendo o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar.

Os resultados do Estudo I mostraram que, ao mensurar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos, é possível revelar indicativos eficazes para um planejamento individualizado, centrado nas reais necessidades de apoio de alunos com desenvolvimento atípico - como é o caso da Escala de Intensidade de Apoio para crianças (SIS-C), instrumento utilizado nesta pesquisa.

Os diferentes papéis assumidos pelas mães e professoras influenciaram em suas respostas na SIS-C. As mães apresentaram dúvidas quanto à intensidade de apoio necessária para a participação em atividades escolares. Já para as professoras, foi mais difícil pontuar a necessidade de apoio nas atividades em casa, na comunidade e informar sobre questões médicas.

Com relação ao Estudo II, as estratégias norteadoras para elaborar o Plano de Apoio Centrado no Aluno se mostraram eficientes, pois foi possível elencar as prioridades de ações para cada criança de acordo com os resultados da SIS-C. Nota-se que, durante o encontro presencial entre família e escola, muitas foram as descobertas sobre as habilidades e o direcionamento de estratégias conjuntas que poderiam ser adotadas, mas que até então não eram realizadas.

Ao terminar a pesquisa, os participantes responderam a um questionário de validação social para que a pesquisadora pudesse compreender quais foram as contribuições do estudo. Foi citado que os aspectos discutidos auxiliaram no direcionamento de estímulos necessários no ambiente escolar, como fortalecimento de autoestima e autonomia dos alunos. Professoras e mães citaram que, ao proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta confiante e pertencente,

incentivam a participação, o que reflete na menor necessidade de apoio para a realização de atividades.

O questionário também apontou aspectos sobre os quais os participantes ainda não haviam pensado, como buscar novas alternativas para estimular as atividades em que o aluno precisa de mais apoio. Uma das mães citou que precisa investir no futuro de seu filho e diminuir a superproteção. Uma das pedagogas relatou que a pesquisa auxiliou no processo de conscientização sobre a importância de trabalhar a escola e a família para melhorar a autonomia da criança.

Essas questões reforçam a necessidade de que escola e família se reúnam para conhecer melhor os alunos nos seus diferentes contextos. Percebe-se que esse tempo para reuniões é restrito e muitas vezes inviável, devido à carga horária de trabalho das professoras.

É importante destacar que, ao nos debruçarmos sobre as pesquisas recentes, percebe-se que o foco para o entendimento da deficiência está cada vez mais voltado para os apoios necessários e não apenas para as limitações de alunos com desenvolvimento atípico. Espera-se que este estudo, sendo um dos primeiros no Brasil a utilizar a SIS-C e o Guia para elaboração do PACA, possa ampliar o campo da pesquisa com esses instrumentos, reforçando a necessidade de angariar recursos que otimizem o desenvolvimento de alunos com diferentes particularidades, como tecnologia assistiva e capacitações dos profissionais da educação.

A qualidade dos serviços ofertados para as famílias e escolas depende de um esforço coletivo, para que os alunos de hoje tenham um futuro com melhor qualidade de vida e mais autonomia.

REFERÊNCIAS

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F. de; PEREIRA, S. F. de C.; MENEZES, E. da C. P. de; BOUERI, I. Z.; ALMEIDA, M. A. Aplicação e análise da escala de intensidade de suporte – SIS em jovens e adultos com deficiência intelectual no estado do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO REGIONAL PROESDE, I, 2015, Lages. **Anais....** Lages: PROESDE, 2015.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AMMR- Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, p. 33-48, jun. 2004.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da Deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: _____ (Org.) **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012. p. 53-63.

ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z.; POSTALLI, L. M. M. (2016). A escala de intensidade de suporte – SIS no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v. 16, p. 60-64, 2016. doi: 10.1111/1471-3802.12125

AMADEU, M. S. U dos S.; MENGATO, A. P de F.; STROPARO, E. M.; ASSIS, T. T. S. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. 1. reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Washington: APA, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução de: NASCIMENTO, M. I. C.; MACHADO, P. H.; GARCEZ, R. M.; PIZZATO, R.; ROSA, S. M. M. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

ANTON, I. L. C. A. **A escolha do cônjuge**. Um entendimento sistêmico e psicodinâmico. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ARAÚJO, S.; ALMEIDA, M. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014. doi: 10.5902/1984686X8639

ARMSTRONG, K.; HANGAUER, J.; NADEAU, J. Use of intelligence tests in the identification of children with intellectual and developmental disabilities. In: FLANAGAN, D.; HARRISON, P. L. (Eds.). **Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues**. New York: The Guilford Press, 2012. p. 726-736.

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. m. I. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. s/p.

BELLO, S. F., MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M.A. (2012). Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. psicopedag.** [online], v. 29, n. 88, s/p, 2012.

BENITEZ, P., DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 141-155, dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação. O PNE 2011-2020 metas e estratégias. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, F. R. S. (2013). Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. Título original: *The ecology of human developmental: experiments by nature and design*.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Título original: *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human developmental**: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, v. 32, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: LERNER, R. M.; DAMON, W. (Eds.). **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc., 2006. p. 793-828

BUNTINX, W. H. E.; SCHALOCK, R. L. Models of disability, quality of life and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, Wiley, v. 7, n. 4, p. 283-294, dez./2010. doi: 10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x

BUNTINX, W. H. E. Understanding disability: a strengths-based approach. In: WEHMEYER, M. L. **The Oxford handbook of Positive Psychology and Disability**. Nova York: Oxford University Press, 2014.

BUTTERWORTH, J. Programs to support. In: SCHALOCK, R. L.; BAKER, P. C.; CROSERM M. D. (Eds.). **Embarking on a new century**: mental retardation at the end of the 20th century. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002. p. 83-100.

CALLONERE, A.; ROLIM, S. F.; HÜBNER, M. M. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em foco**, São Paulo, v. 1, p. 87-102, 2011.

CLAES, C.; VAN HOVE, G.; VANDEVELDE, S.; VAN LOON, J.; SCHALOCK, R. L. Person-centered planning: analysis of research and effectiveness. **Intellect Dev Disabil.**, Washington, v. 48, n. 6, p. 432-453, dez./2010. doi: 10.1352/1934-9556-48.6.432.

COOPER, C. **Individual differences**. London: Arnold, 2002.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução de: GOMIDE, P. I. C. São Paulo: Atlas, 2003. Título original: *Methods in behavioral research*.

DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficiente mentais educáveis**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

DOLL, E. A. **The Vineland Social Maturity Scale**: revised condensed manual of directions. Vineland, NJ: Vineland Training School, 1936.

DOLL, E. A. **Vineland Social Maturity Scale**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1965.

DOWN ESPANHA. **Formación para la autonomía y la vida independiente**: guía General. Madrid: Federación Española de Síndrome de Down, 2013.

FEDERICO, M. A.; HERROLD JUNIOR, W. G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FELCE, D. Can Person-Centred Planning fulfil a strategic planning role? Comments on Mansell & Beadle-Brown. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Londres, v. 17, p. 27-30, 2004.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, p. 35-44, 2002.

FERREIRA, E. F.; MUNSTER, M. A. V. Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 193-208, 2015. doi: 10.5902/1984686X14339

FERREIRA, M. S.; SANTOS, P. L.; SANTOS, M. A. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 553-568, 2012.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; FEUERSTEIN, R. S. **You love me! Don't accept as I am**. Jerusalem: ICELP Publications, 2006.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.

FORD, D. H.; LERNER, R. M. **Developmental systems theory**: an integrative approach. Thousand Oaks, CA, US: Sage, 1992.

FRANCO, V. **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança, com a família, na comunidade e em equipe**. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2015.

FUENTES, M. J. Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. In: LÓPES, F.; ETXEBARRIA, I.; FUENTES, M. J.; ORTIZ, M. J. (Coords.). **Desarrollo afectivo y social**. Madrid: Pirâmide, 2001. p. 81-101.

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

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A.; OSÓRIO, A. C. N. (Orgs.). **Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. p. 89-106.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. (2012). Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GROSSMAN, H. J. (Ed.). **A manual on terminology and classification in mental retardation** (ed. rev.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency, 1973.

GROSSMAN, H. J. (Ed.). **Classification in mental retardation** (ed. rev.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency, 1983.

GUILLÉN, V. M.; VERDUGO, M. A.; ARIAS, B.; VICENTE, E. Development of a support needs assessment scale for children and adolescents with intellectual disabilities. **Anales de Psicología / Annals of Psychology**, Murcia, v. 31, n. 1, p. 137-144 2015. doi: 10.6018/analesps.31.1.166491

GUNZBURG, H. C. **Progress Assessment Chart of Social and Personal Development Manual**. 4th ed. UK: Sefa Ltd, 1974.

GUILHOTO, L. M. F. F. Avaliação da necessidade de apoios para pessoas com Deficiência Intelectual. **Deficiência Intelectual**, São Paulo, v. 7, n. 11, p. 12-14, 2017.

HERPS, M. A.; BUNTINX, W. H. E.; CURFS, L. M. G. Individual support planning: perceptions and expectations of people with intellectual disabilities in the Netherlands. **Journal of Intellectual Disability Research**, Londres, v. 57, n. 11, p. 1027-1036, 2013. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01598.x

HERPS, M.A.; BUNTINX, W. H. E.; SCHALOCK, R. L.; BREUKELLEN, G. J. P. V.; CURFS, L. M. G. Individual supports plans of people with intellectual disabilities in residential services: content analysis of goals and resources in relation to client characteristics, **J Intellect Disabil Res.**, London, v. 60, p. 3, p. 254-262, 2016.

IBIAPINA, M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livros, 2008.

IBIAPINA, M. L. M; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em**

políticas de inclusão – o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; LOPES, V. S. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 66-175.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 2009.

KEMPINSKI, I. V.; TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 23-32, 2015.

KOBREN, R. C.; CORREA, W.; MINETTO, M. de F. Um olhar para a criança com deficiência sob a perspectiva da complexidade. In: GUÉRIOS, E.; PISKE, F. H. R.; SOEK, A. M.; SILVA, E. J. **Complexidade e educação**: diálogos epistemológicos transformadores. Curitiba: CRV, 2017. p. 177-192.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIBERALI, F. A. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2010.

LUCKASSON, R.; COULTER, D. L.; POLLOWAY, E. A.; REISS, S.; SCHALOCK, R. L.; SNELL, M. E.; SPITALNICK, D. M.; STARK, J. A. **Mental retardation**: definition, classification and systems of supports. 9. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 1992.

LUCKASSON, R.; DUFFY, S. B.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SCHALOCK, R. L.; SNELL, M. E.; SPITALNIK, D. M.; SPREAT, S.; TASSE, M. J. **Mental retardation**: definition, classification and systems of supports. 10. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MAENNER, M. J.; SMITH, L. E.; HONG, J.; MAKUCH, R.; GREENBERG, J. S.; MAILICK, M. R. Evaluation of an activities of daily living scale for adolescents and adults with developmental disabilities. **Disability and Health Journal**, Amsterdã, v. 6, n. 1, p. 8-17, 2013. doi: 10.1016/j.dhjo.2012.08.005

- MAFEZONI, A. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- MAGALHÃES, M. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. reimp. São Paulo: Summus, 2015.
- MARTÍN, V. M. G.; ALCOCER, A. L. A.; ALONSO, M. A. V.; GINÉ, C. G. Comparison between the spanish and catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). **Psicothema**, Oviedo, v. 29, n. 1, p. 126-132, 2017. doi: 10.7334/psicothema2016.200
- MATSON, J. L., BELVA, B. C., HATTIER, M. A.; MATSON, M. L. Scaling methods to measure psychopathology in persons with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, London, v. 33, n. 2, p. 549–562, 2012. doi: 10.1016/j.ridd.2011.10.023
- MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192849
- MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; REPPOLD, C. T.; MUNIZ, M.; GOMES, C. M. A.; BASTOS, A. C. M. F.; YATES, D. B.; CARREIRO, L. R. R.; MACEDO, E. C. Funcionamento adaptativo: panorama nacional e avaliação com o Adaptive Behavior Assessment System. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 107-122, 2015. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p107-122
- MEDINA, G. B. K.; MINETTO, M. F. J.; GUIMARÃES, S. R. K. Inclusão Escolar. In: MINETTO, M. F. J.; BERMUDEZ, B. (Orgs.). **Bioecologia do desenvolvimento na Síndrome de Down**. Curitiba: Editora Íthalia, 2017. p. 277-286.
- MELLO, A. de F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. doi: 10.5902/1984686X33101

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. doi: 10.1590/S1413-24782006000300002

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica*, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011.

MINETTO, M. F.; CRUZ, A. C. B; BARIL, N.; KOBREN, R.; CORREA, W.; MACIEL, M.; MILANI, G.; CARNIEL, T. C. A. As concepções dos educadores sobre inclusão após vinte anos da mudança da lei de diretrizes e bases. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 73-84, 2018.

MOREIRA, L. M. A.; CASTRO, J.; SANT'ANA, M. D. M. **Diversidade na escola: aspectos genéticos e considerações psicopedagógicas.** 2. ed. Bahia: EDITUS, 2004.

MORIN, D.; COBIGO, V. Reliability of the Supports Intensity Scale (french version). **Intellect Dev Disabil**, London, v. 47, n. 1, p. 24-30, fev. 2009. doi: 10.1352/2009.47:24-30

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Tradução de: LEITÃO, A. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004. Título original: International Classification of Functioning, Disability and Health.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial Executivo**, n. 9788, 23 set. 2016. p. 12.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/BICAMERAL Nº 128/18**. Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias. Curitiba: CEE, 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Aprovado em 07/05/2014. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 11/06/2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 108/10**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Processo nº 1416/09. Aprovado em 11/02/10 Curitiba: CEE, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional XX**. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 03/04**. Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. Curitiba: SEED, 2004.

PLEDGER, C. Discourse on disability and rehabilitation issues: Opportunities for psychology. **American Psychologist**, Washington, v. 58, p. 279-284, 2003.

PLETSCH, M.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Rio De Janeiro, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.; VIANNA, M. M.; MASCARO, C. A. de; CRUZ, M. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV, 2010; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV, 2010, São Carlos. **Anais...** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2010. 1-10.

ROBERTSON, J.; EMERSON, E.; HATTON, C.; ELLIOTT, J.; MCINTOSH, B.; SWIFT, P.; KRINJEN-KEMP, E.; TOWERS, C.; ROMEO, R.; KNAPP, M.; SANDERSON, H.; ROUTLEDGE, M.; OAKES, P.; JOYCE, T. Person-centred planning: factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities. **J Intellect Disabil Res.**, v. 51, pt 3, p. 232-243, mar./2017.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014.

ROTHMAN, J. C. The Challenge of Disability and Access: Reconceptualizing the Role of the Medical Model. **Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation**, Londres, v. 9, p. 194-222, 2010. doi: 10.1080/1536710X.2010.493488

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SAVE THE CHILDREN. **Schools for all**: Including disabled children in education. Londres, 2002. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SCHALOCK, R. L. The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. **Journal of Disability Policy Studies**, Austin, v. 14, n. 4, p. 204-215, 2004. doi: 10.1177/10442073040140040201

SCHALOCK, R. L.; BORTHWICK-DUFFY, S. A.; BRADLEY, V. J.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; GOMES, S. C.; LACHAPPELLE, Y.; LUCKASSON, R.; REEVE, A.; SHOGREN, K. A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO-ALONSO, M. A.; WEHMEYER, M. L.; YAGER, M. H. **Intellectual Disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A. Perspectives: the renaming of mental retardation - understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Lawrence, v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007.

SCHIE, P. E. M. V.; SIEBES, R. C.; DALLMEIJER, A. J.; SCHUENGEL, C.; SMITS, D. W.; GORTER, J. W.; BECHER, J. G. Development of social functioning and communication in school-aged (5–9 years) children with cerebral palsy. **Research in**

Developmental Disabilities, London, v. 34, n. 12, p. 4485-4494, 2013. doi: 10.1016/j.ridd.2013.09.033.

SEO, H.; SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L.; HUGHES, C.; THOMPSON, J. R.; LITTLE, T. D.; PALMER, S. B. Exploring shared measurement properties and score comparability between two versions of the Supports Intensity Scale. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, Thousand Oaks, v. 39, n. 4, p. 216–226, 2015. doi: 10.1177/2165143415583499

SHOGREN, K. A.; SHAW, L. A.; WEHMEYER, M. L.; THOMPSON, J. R.; LANG, K. M.; TESSE, K. M.; SCHALOCK, R. L. The support needs of children with Intellectual Disability and Autism: implications for supports planning and subgroup classification. **J Autism Dev Disord.**, v. 47, n. 3, p. 865-877, mar. 2017. doi: 10.1007/s10803-016-2995-y

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, mai./ago. 2008.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

SPEAR, H. J.; KULBOK, P. Autonomy and adolescence: a concept analysis. **Public Health Nursing**, Lawrence, v. 60, n. 2, p. 144-152, 2004.

STANCLIFFE, R. J.; ARNOLD, S. R. C.; RICHES, V. C. The Supports Paradigm. In: SCHALOCK, R. L.; KEITH K. D. (Eds.). **Cross-cultural quality of life: enhancing the lives of people with Intellectual Disability**. 2. ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016. p. 133-142.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. doi: 10.1590/s1413-24782018230076.

TASSÉ, M. J. Adaptive Behavior. In: WEHMEYER, M. L. **The Oxford handbook of Positive Psychology and Disability**. Nova York: Oxford University Press, 2014. p. 105-115.

THOMPSON, J. R.; BRADLEY, V. L.; BUNTINX, W. H. E.; SCHALOCK, R. L.; SHOGREN, M. E.; SNELL, M. E.; WEHMEYER, M. L.; BORTHWICK-DUFFY, S.; COULTER, D. L.; M. CRAIG, E. M.; GOMEZ, S. C.; LACHAPPELLE, Y.; LUCKASSON, R. A.; REEVE, A.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; VERDUGO, M. A.; YEAGER, M. H. Conceptualizing supports and the support needs of people with

Intellectual Disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Lawrence, v. 47, n. 2, p. 135-146, 2009.

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

THOMPSON, J. R.; DOEPKEK, K.; HOLMES, A.; PRATT, C.; MYLES, B. S.; SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **SIS-A: Person-centered Planning with the Supports Intensity Scale- Adult Version**. A Guide for planning teams. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2017.

THOMPSON, J. R.; VIRIYANGKA, Y. Supports and Supports Needs In: WEHMEYER, M. L. **The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability**. New York: Oxford Library of Psychology, 2014. p. 317-337.

THOMPSON, J. R.; WEHMEYER, M. L.; HUGHES, C.; SHOGREN, K. A.; SEO, H.; LITTLE, T. D.; SCHALOCK, R. L.; REALON, R. E.; COPELAND, S. R.; PATTON, J. R.; POLLOWAY, E. A.; SHELDEN, D.; TANIS, S.; TASSÉ, M. J. **Supports Intensity Scale- Children's Version**. User's Manual. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. **Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act of 2000**. Public Law 106-402. 106th Congress, 2000.

VALDEZ, D. **Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

VAN LOON, J. H. M. **Planes individuales de apoyo: mejora de los resultados personales**. Individual Support Plans: enhancing personal outcomes. BC Middelburg, The Netherlands: Fundación Arduin y Departamento de Educación Especial de la Universidad de Gante, 2015. doi: 10.14201/scero20154612540

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011. doi: 10.1590/S0103-863X2011000300014

VERDUGO, M. A. **Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad**. Salamanca: Amarú, 2006.

VERDUGO, M. A.; GUILLEN, V. A.; ARIAS, B.; VICENTE, E.; BADIA, M. Confirmatory factor analysis of the Supports Intensity Scale for Children. **Research in Developmental Disabilities**, London, v. 49-50, p. 140-152, fev./mar. 2016. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.022

VERDUGO, M.; SCHALOCK, R. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. **Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**, La Rioja, v. 41, n. 236, p. 7-21, 2010.

VERDUGO, M. A.; GUILLEN, V. A.; ARIAS, B.; VICENTE, E.; BADIA, M. Confirmatory factor analysis of the Supports Intensity Scale for Children. **Research in Developmental Disabilities**, London, v. 49-50, p. 140-152, fev./mar. 2016. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.022

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08

WEHMEYER, M. L. **The Oxford handbook of Positive Psychology and Disability**. Nova York: Oxford University Press, 2014.

WEHMEYER, M. L.; BUNTINX, W. H. E.; LACHAPPELLE, Y.; LUCKASSON, R. A.; SCHALOCK, R. L.; VERDUGO, M. A.; DUFFY, S. B.; BRADLEY, V.; CRAIG, E. M.; COULTER, D. L.; GOMEZ, S. C.; REEVE, A.; SHOGREN, K. A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; YEAGER, M. H. The intellectual disability construct and its relation to human functioning. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Lawrence, v. 46, n. 4, p. 311-318, ago. 2008. doi: 10.1352/2008.46:311-318

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International classification of functioning, disability and health: children and youth version**. Geneva: World Health Organization, 2001.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, Nova York, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998. doi: 10.1177/001440299806400203

ZILLY, A.; TRIACA, L. P.; FALLER, J. W.; SILVA SOBRINHO, R. A. da; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, M. de L. de. Percepção de professores das salas de recursos em uma rede de ensino municipal do Paraná. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 131-148, jan. 2015.

ZUTIÃO, P.; ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z. Avaliação da intensidade de apoios em condutas adaptativas de jovens com deficiência intelectual. **Revista Deficiência Intelectual**, São Paulo, ano 7, n. 11. p. 4-11, 2017.

ZUTIÃO, P.; BOUERI, I. Z.; ALMEIDA, M. A. A avaliação das áreas adaptativas de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 25-49, 2016.

APÊNDICE 1 – SUBPROJETOS DA PESQUISA

SUBPROJETOS DA PESQUISA			
	SUJEITOS	OBJETIVOS	PESQUISADOR RESPONSÁVEL
FASE 1 (2016/2017) Levantamento de informações sobre diferentes contextos a que pertencem uma mesma criança com atraso no desenvolvimento	Crianças com atraso no desenvolvimento	Elaborar instrumento /prontuário para uso por equipe interdisciplinar	Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto
	Famílias com filhos com atraso no desenvolvimento	Investigar concepções dos pais e caracterização do ambiente doméstico Identificar necessidades	Mestrando Wesley Correa Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto
	Professores que atuam na educação infantil	Investigar concepções de professores e identificação de ações realizadas Oferecer capacitação EAD e avaliar sua aplicabilidade	Mestranda Rafaelli Kobren Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto
FASE 2 (2017/2019) Acompanhamento do desenvolvimento de um grupo de criança e seu contexto imediato	Crianças - crianças para acompanhamento longitudinal com a família e a escola partindo dos resultados da fase 1	Utilizar o instrumento/prontuário pela equipe interdisciplinar para acompanhar o desenvolvimento.	Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto
	Profissionais do Ambulatório da Síndrome de Down do HC da UFPR		
	Famílias das crianças selecionadas para essa fase	Caracterizar as práticas educativas práticas educativas parentais com o desenvolvimento da criança; Analisar estratégias que colaborem com a família para promoção e prevenção do desenvolvimento infantil	Mestranda Ana Caroline Bonato da Cruz Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto
	Professores dos alunos selecionadas para essa fase. Famílias dos alunos selecionadas para essa fase	Avaliar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico.	Mestranda Nathalie Baril Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

Questionário baseado na Escala de Apoio de Suporte para Crianças-SIS-C
(THOMPSON et al., 2016)

1. Dados Gerais

1.1 Questionário respondido por:

Mãe Pai Responsável

1.2 Nome: _____

1.3 Telefone: _____

1.4 E-mail: _____

1.5 Entrevistador:

Nathalie Thais Isabel

1.6. Data: ____ / ____ / ____

1.7 Cidade/ estado: _____

1.8 Cuidador(es) principal(is):

Mãe Pai Pai e mãe

Mãe e outros familiares Pai e outros familiares Outros

2. Identificação

2.1 Nome da criança: _____

2.2 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

2.4 Raça/ etnia:

Branco Afrodescendente Indígena outro: _____

2.5. Gênero:

Feminino Masculino

2.6. Outro diagnóstico associado a deficiência intelectual?

Não Sim

2.6.1 Se sim, qual desses?

TEA TDAH Síndrome de Down outros: _____

2.7 Nível de gravidade da deficiência intelectual:

Leve Moderada Grave Profunda

2.8 A criança já foi passou por alguma avaliação do nível intelectual (Ex.: WISC ou outro)?

Sim Não

2.9 A criança já foi passou por alguma avaliação de comportamento adaptativo (Ex.: VABS ou outro)?

Sim Não

3. Moradia

3.1 Mora com:

Mora com familiares

Mora com os pais (pai ou mãe, pai e mãe)

Mora em alguma instituição residencial.

3.2 Localização da residência:

urbana rural

4. Escola

4.1. Qual escola a criança frequenta:

- Escola regular em classe comum
 Classe especial em escola regular
 Escola especial
 Escola Especial e Escola Regular

4.2 Tempo que está na instituição? _____

4.3 Ano escolar:

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano outro ano.

4.3.1 Se outro ano, qual? _____

4.3.2 Houve retenção em algum ano escolar? Qual? _____

4.4 Possui tutor/profissional de apoio?

- Sim Não

4.5 A criança frequenta algum serviço especializado?

- Sim Não

4.5.1 Se a resposta for SIM, assinale quais:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Psicologia (particular) | <input type="checkbox"/> Psicologia (serviço público) |
| <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional (particular) | <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional (serviço público) |
| <input type="checkbox"/> Fonoaudiologia (particular) | <input type="checkbox"/> Fonoaudiologia (serviço público) |
| <input type="checkbox"/> Fisioterapia (particular) | <input type="checkbox"/> Fisioterapia (serviço público) |
| <input type="checkbox"/> Psicopedagogia (particular) | <input type="checkbox"/> Psicopedagogia (serviço público) |

4.5.1.1 Outros: _____

5 Dados da Mãe

5.1. Nome da Mãe: _____

5.2. Idade: _____

5.3. Escolaridade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não possui ou Analfabeta | <input type="checkbox"/> Ensino básico incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino básico completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | |

6 Dados do Pai

6.1. Nome do Pai: _____

6.2. Idade: _____

6.3. Escolaridade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não possui ou Analfabeto | <input type="checkbox"/> Ensino básico incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino básico completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | |

7. Dados da Família

7.1. Estado Civil:

- Casados ou vivem juntos Separado/divorciado Viúvo

7.2 Quantos relacionamentos anteriores (união estável ou casamento) você teve?

- 1 2 3 4 ou mais Nenhum

7.3 Outras pessoas que moram na casa:

- Parentes Enteados Avôs e avós
 Outros Não tem outras pessoas

7.4 Outras pessoas que ajudam a educar/ cuidar à criança?

- Parentes Enteados Avôs e avós
 Outros não tem outras pessoas

7.5. Religião predominante:

- Católica Evangélica Não tem religião/ Ateu Outra: _____

7.6. Renda total da família

	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R\$)
<input type="checkbox"/>	Acima 20 SM	R\$ 15.760,01 ou mais
<input type="checkbox"/>	10 a 20 SM	De R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00
<input type="checkbox"/>	4 a 10 SM	De R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00
<input type="checkbox"/>	2 a 4 SM	De R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00
<input type="checkbox"/>	de 1 SM a 2 SM	De R\$ 954,00 até R\$ 1.576,00
<input type="checkbox"/>	Abaixo de 1 SM	Até R\$ 953,00

8. Para pais separados

8.1 A guarda da criança é:

- Compartilhada Unilateral

8.2 A criança mora com:

- Pai e mãe Somente o pai Somente a mãe outros

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES

Questionário baseado na Escala de Apoio de Suporte para Crianças-SIS-C
(THOMPSON et al., 2016)

1. Dados Gerais do profissional

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Sua idade: _____
- 1.3 Telefone: _____
- 1.4 E-mail: _____
- 1.5. Entrevistador:
- () Nathalie () Thais () Isabel
- 1.6. Data: ___ / ___ / _____
- 1.7 Cidade/ estado: _____
- 1.8 Formação: _____
- 1.9 Possui especialização? () Sim () Não
- 1.10 Quanto tempo atua na área como professora? _____

2. Dados gerais

- 2.1 Nome da criança: _____
- 2.2 Idade da criança: _____
- 2.3 Gênero da criança: () Feminino () Masculino
- 2.4 Diagnóstico / Alerta da criança (consultar os documentos que tem na escola, por exemplo: laudos, pareceres...):
- _____
- 2.5 Frequenta a escola regular?
- () Sim, em classe regular () Sim, em classe especial () Não
- 2.6 Frequenta a escola especial? () Sim () Não
- 2.7 Possui tutor/ Profissional de apoio? () Sim () Não

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós **Nathalie Baril** (Psicóloga/aluna do mestrado em educação da UFPR) e a prof^a Dr^a psicóloga **Maria de Fátima Minetto** (orientadora da pesquisa do programa de pós-graduação em Educação - Mestrado na linha de pesquisa Cognição Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você que para participar de um estudo intitulado “Avaliação de comportamento adaptativo e elaboração de Planos de Apoio centrado no aluno com desenvolvimento atípico”. Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com^o Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, Número do Parecer: 1.573.473**. Sua participação é importante e vai possibilitar a disseminação de informações sobre a necessidade de apoio para crianças com deficiência intelectual bem como irá colaborar com o desenvolvimento de práticas para a autonomia e de estratégias para o aprendizado de comportamentos adaptativos. Essa pesquisa faz parte de um projeto integrado de pesquisa intitulado “ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA”.

- a) O objetivo desta pesquisa é avaliar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico e subsidiar estratégias para a elaboração de Planos de Apoio Centrados em alunos com desenvolvimento atípico.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de forma presencial respondendo a uma Escala de Intensidade de Suporte referente ao seu aluno/filho.
- c) O horário dos encontros será definido previamente com todos os participantes e confirmado pelas pesquisadoras.
- d) Com relação aos riscos levantados pela pesquisa é possível que os participantes experimentem algum desconforto, devido as reflexões realizadas. Para minimizar esse possível desconforto, as pesquisadoras que são psicólogas oferecerão atendimento psicológico na sede da UFPR (Rua General Carneiro, 460) no período de até um mês após o término da pesquisa, em data e horário que seja mais conveniente a você. Caso o desconforto seja muito grande para você, poderá solicitar seu desligamento da pesquisa sem nenhum prejuízo ou necessidade de explicação. Caso haja algum dano maior, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sendo o tratamento gratuito.

- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa incluem conhecer as necessidades de apoio alunos com desenvolvimento atípico em atividades médicas, comportamentais e de vida e acesso a práticas que podem contribuir com a autonomia do aluno.
- f) Os pesquisadores Maria de Fatima Minetto e Nathalie Baril, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas na Universidade Federal do Paraná Rua General Carneiro 460 Centro no telefone e-mail descritos a seguir: Nathalie Baril – natibaril@hotmail.com; Fatima – fa.minetto@gmail.com- para esclarecer eventuais dúvidas que os senhores possam ter e fornecer-lhes as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo será anônima e voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, professora orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido - com as respostas dos questionários – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/deletado ao término do estudo, em aproximadamente cinco anos.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código (pesquisa anônima).
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, RG _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, ____ de _____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]