

# INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL<sup>1</sup>

ANA FLÁVIA MAROSTEGAN DE PAULA<sup>2</sup>

LUCIANA RAMOS BALEOTTI<sup>3</sup>

## RESUMO

A escola inclusiva busca atender efetivamente a diversidade em sua amplitude. Nessa direção, procura atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais estão aqueles com deficiência física. O objetivo deste estudo foi o de identificar as dificuldades de uma professora referentes ao processo de inclusão de um aluno com deficiência física, adaptar recursos pedagógicos, adequar mobiliário escolar e orientar a professora em situações específicas. Participou deste estudo uma professora da Educação Infantil. A coleta de dados se deu por meio de dois roteiros de entrevista semiestruturados. O primeiro obteve informações da professora sobre os aspectos motores do aluno que dificultavam o acesso ao currículo. O segundo colheu informações sobre a percepção da professora quanto à parceria entre terapeuta ocupacional e professor na perspectiva da educação inclusiva. A análise de dados da primeira entrevista e um estudo de caso do aluno permitiram elaborar estratégias terapêuticas ocupacionais para minimizar as dificuldades encontradas no contexto escolar. Após a elaboração das estratégias, realizou-se a segunda entrevista, cujos dados evidenciaram que, com base na análise e na adequação da interação entre as demandas funcionais da pessoa, da tarefa e do ambiente, é possível o aluno responder satisfatoriamente aos desafios inerentes ao contexto educacional, e destacaram a importância da parceria entre o professor e o terapeuta ocupacional nesse processo. Concluiu-se que a incapacidade do aluno do presente estudo provavelmente não se manifestaria se houvesse adequação do contexto ambiental e de recurso humano para recebê-lo.

**Palavras-chave:** Terapia Ocupacional, Inclusão, Transtornos das Habilidades Motoras, Adaptação.

## SCHOOL INCLUSION OF THE STUDENT WITH PHYSICAL DYSFUNCTION: OCCUPATIONAL THERAPY CONTRIBUTIONS

### ABSTRACT

The inclusive school consists of a school that thoroughly attends the diversity and, therefore, students with special educational needs, including the ones with physical dysfunction. The objective of this study was to identify the difficulties of a teacher in the process of school inclusion of the student with physical dysfunction in order to adapt learning resources, having adequate school furniture and to guide the teacher in specific situations. A teacher of early childhood education participated in this study. For data collection two half-structured interviews were used. The first obtained information concerning the teacher's difficulties due to the motor aspects of the student with difficulty to access the curriculum. The second

<sup>1</sup> Este estudo compreende parte do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, elaborado sob a orientação da segunda autora.

<sup>2</sup> Terapeuta Ocupacional. Mestranda em Gerontologia. Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>3</sup> Professora Doutora junto ao curso de Terapia Ocupacional, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, *campus* Marília. Endereço Eletrônico: baleotti@marilia.unesp.br

interview gathered information about the teacher's perception of the partnership between the occupational therapist and the teacher in the perspective of the inclusive education. The data analysis of the first interview and the student case-study allowed elaborating occupational therapy strategies to minimize these difficulties. After elaborating the strategies, a second interview was performed. The data of this interview showed that based on the analysis and adequacy of the interaction between a person's functional demands, the task and the environment, make it possible for the student to overcome satisfactorily the inherent challenges of the educational context, and detached the importance of the partnership of the teacher and occupational therapist in the whole process. It concludes that the pupil incapacity would not have manifested if there was an adequate environment to receive him.

**Keywords:** Occupational Therapy, Inclusion, Motor Skills Disorders, Adaptation.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação inclusiva foi difundida em 1994, após os postulados produzidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tal Declaração reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial.

A proposta da inclusão escolar representa uma evolução em relação aos movimentos históricos relacionados à educação da criança com deficiência, pois há uma mudança no foco educacional, visto que é o meio que deve se adaptar às necessidades do aluno ao invés de este se adaptar às exigências do sistema educacional.

A adequação do meio para atender a parcela da população representada pelos alunos com deficiência implica, algumas vezes, necessidade da provisão de infraestrutura adequada, de recursos didático-pedagógicos diferenciados, formação de professor, entre outros. No entanto, todas as mudanças do meio não são suficientes se não forem incluídas também mudanças paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar como fator preponderante para a construção de um ambiente educacional inclusivo no qual o resultado a ser alcançado vai depender muito das relações interpessoais que nele se estabelecem (BALEOTTI, 2006).

Mais recentemente, Omote (2008) nos alerta para o

fato de que os conhecimentos necessários para a educação inclusiva estão colocados, porém um grande desafio que se apresenta é o da utilização criteriosa de recursos especiais desenvolvidos, os quais buscam prover ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. O autor salienta que devemos estar especialmente atentos para que “não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente” (OMOTE, 2008, p.31).

Ao tratarmos de questões relacionadas à educação inclusiva estamos, entre outros aspectos, tratando da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa categoria, incluem-se os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

No presente estudo o enfoque se dá no processo educacional do aluno com deficiência física, portanto utilizaremos esta terminologia.

A deficiência física é definida como uma diversidade de condições não sensoriais que afetam a pessoa em aspectos de mobilidade, de coordenação motora global e de fala, que podem ser decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e de malformações. (BRASIL, 1998).

O aluno com deficiência física (DF) apresenta variados

graus de comprometimentos motores que podem interferir na oportunidade de experimentações, vivências e exploração do ambiente educacional, bem como no acesso às atividades escolares. Para que alguns alunos com DF se beneficiem do ensino regular, é necessário que o meio se adéque para atender às suas necessidades individuais objetivando potencializar a aprendizagem, o que implica muitas vezes modificações da estrutura física escolar e provisão de recursos pedagógicos adaptados que favoreçam a realização de atividades escolares.

Muitas das incapacidades manifestadas pelos alunos com DF no contexto escolar podem ser amenizadas pela compatibilidade entre suas habilidades e capacidades, as demandas da atividade e as características dos ambientes físico, social e cultural. A viabilização de tal compatibilidade, às vezes, demanda conhecimentos específicos que nem sempre são de cunho pedagógico, como a minimização de barreiras arquitetônicas, a indicação de mobiliário e recursos pedagógicos adaptados.

Assim, é necessário caminhar para agregar ações, esforços e iniciativas entre os profissionais das áreas da saúde e da educação. Articulando-se as diferentes ações de diferentes profissionais, é possível pensar na viabilização de estratégias mais flexíveis e participativas que estabeleçam possibilidades concretas para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Terapeutas ocupacionais, por exemplo, têm em sua formação conhecimentos específicos que lhes permitem atuar nos aspectos ergonômicos do ambiente escolar, a fim de adequar o entorno por meio de adaptações individuais, físicas e/ou dos materiais utilizados, a partir da constatação da melhor maneira de o aluno responder aos desafios inerentes ao contexto educacional (BALEOTTI, 2006; BERSH, 2006; BARTALOTTI e CARLO, 2001).

Nessa perspectiva, terapeutas ocupacionais que atuam na área educacional devem superar velhas práticas embasadas em paradigmas retrógrados, pautadas no

modelo médico de deficiência, cujas ações se centram no aspecto reabilitacional dirigido ao sujeito. Tais ações visam a possibilitar o desenvolvimento de competências individuais para que a pessoa se adéque aos padrões educacionais e sociais previamente estabelecidos.

É necessário considerar as diferenças culturais, sociais, ambientais, orgânicas ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas e sociais cotidianas, entendendo o conceito de deficiência como a interação entre o indivíduo e o ambiente, com uma atenção mais global ao desenvolvimento da pessoa associado fortemente à preocupação com a sua inclusão social. Na mesma direção, Polia (2007) salienta que:

“Os alvos, portanto devem ser outros, o que significa dizer, ocupar-se por deixar de exaltar a deficiência e os “déficits do aluno” para pensar o que a escola, enquanto espaço físico, professores, diretores, diretrizes curriculares, enfim toda a gama de atores e papéis que estão inseridos nela pode oferecer/adaptar/modificar e adequar às necessidades de cada aluno/sujeito que faz parte dela.” (POLIA, 2007, p. 9-10)

O terapeuta ocupacional que atua com alunos da Educação Especial tendo como base o modelo interacionista da deficiência, não direciona o olhar apenas para as deficiências e incapacidades da pessoa, ao contrário, analisa paralelamente as inadequações e restrições presentes no contexto ambiental, físico e social que dificultam ou impedem a participação da pessoa, colaborando para a inserção dos alunos com deficiência nesse âmbito de sua vida ocupacional.

## **OBJETIVOS**

O presente estudo apresentou como objetivos: identificar as dificuldades de acesso ao currículo apresentadas pelo aluno com deficiência física; adaptar recursos pedagógicos e adequar o mobiliário escolar; orientar o professor quanto ao posicionamento do aluno com deficiência física e as mudanças posturais realizadas

em sala de aula e, por fim, analisar a eficácia das ações terapêuticas ocupacionais sob a ótica do professor.

## **MÉTODO**

### **Participante**

Participou deste estudo uma professora de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Marília-SP, que atua com alunos do Infantil II. A classe, na qual a participante deste estudo atua, é composta por 14 alunos, com idade variando entre cinco e seis anos. Destes, 13 não apresentam nenhum tipo de deficiência e um apenas apresenta deficiência física. A professora é graduada em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar e Educação Infantil. Possui também Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. É graduada em Pedagogia há quatorze anos e há treze atua na área da Educação Infantil, entretanto, junto ao aluno com deficiência física tem experiência de um ano de atuação.

Considera-se pertinente apresentar a caracterização do aluno com DF para possibilitar o entendimento das estratégias de ação da terapia ocupacional. Destaca-se que não foi realizada avaliação terapêutica ocupacional de componentes de desempenho do aluno, os dados foram informados pela professora da criança. A importância da obtenção desses dados se deve à possibilidade da implementação de recursos pedagógicos considerando as preferências do aluno em relação a cores, personagens de desenhos animados, dificuldades motoras, entre outras.

Ele é do gênero masculino, cinco anos de idade, com diagnóstico de paralisia cerebral espástica com quadriparesia. Faz uso de cadeira de rodas para a locomoção, necessitando de auxílio de um adulto para locomovê-la. Para realizar as atividades escolares utiliza mais o membro superior esquerdo. Apresenta déficit na preensão do lápis, não escreve, faz apenas rabiscos por meio da preensão palmar. Quanto ao aspecto pedagógico, reconhece algumas letras, mas não constrói palavras e frases. Reconhece números, cores e formas

geométricas. De acordo com a professora, apresenta nível cognitivo adequado para a idade, compreende as atividades dadas em sala de aula. Utiliza a linguagem verbal para se comunicar, tem preferência pela cor azul e pelo personagem *Mickey* de desenhos animados.

### **Materiais**

Para a coleta de dados utilizaram-se dois roteiros de entrevista semiestruturados. O primeiro objetivou coletar dados sobre a participação do aluno nas atividades escolares; dificuldades relacionadas à utilização de recursos pedagógicos e mobiliários adaptados; transferências posturais do aluno com DF. O segundo roteiro colheu informações sobre a percepção da professora quanto à eficácia dos recursos adaptados e orientações disponibilizadas pela terapia ocupacional, bem como a percepção quanto ao apoio da terapia ocupacional ao professor de classe regular. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e depois transcritas na íntegra.

Para a confecção dos recursos adaptados foram utilizados papel tipo EVA, placa de eucatex, papel com a finalidade de analisar detalhadamente as falas da participante. A unidade de análise foi composta por trechos de respostas referentes ao objetivo do estudo, agrupados por critério de semelhança. Com base nessa forma de agrupar as respostas dadas pela participante, encontraram-se os seguintes temas advindos das entrevistas: participação em atividades escolares; dificuldades acadêmicas; recursos de acesso ao currículo; percepção da professora em relação aos recursos, mobiliário e orientações fornecidas pelo terapeuta ocupacional; e a sua percepção quanto ao apoio terapêutico ocupacional para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física. Esses eixos temáticos possibilitaram a discussão dos resultados obtidos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Será apresentada, primeiramente, a análise dos resultados da primeira entrevista realizada junto à

professora. Na sequência, o leitor irá encontrar propostas que sinalizam estratégias terapêuticas ocupacionais, em parceria com o professor, que visam a viabilizar o ensino de qualidade e inclusivo para o aluno em questão. Por fim, é descrita a análise de dados da segunda entrevista, na qual se faz uma reflexão sobre uma das formas de participação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar.

### **Resultados advindos da primeira entrevista**

#### **Tema: Participação em atividades escolares**

Inclusão escolar não significa apenas a inserção física do aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente comum a todos, é necessário que ele seja parte integrante desse ambiente. Ser parte integrante do contexto escolar significa, entre outros aspectos, participar ativamente de todas as atividades sociais e pedagógicas que se desenvolvem nesse contexto. Em vista da importância da participação do aluno nas atividades educacionais, este primeiro tema objetivou investigar se o aluno com DF participa de todas as atividades realizadas em sala de aula e como se desenvolve essa participação, ou seja, qual o envolvimento real do aluno nas atividades.

De acordo com a análise da fala da professora, foi possível observar que o aluno participa e demonstra interesse por atividades que não demandam habilidades motoras. As falas seguintes exemplificam esta afirmação:

“Ele gosta de ver vídeos, gosta de ver DVD, atividades de narração de história, tudo assim que ele consegue fazer, entendeu?”(P)

“...nós trabalhamos os aniversários ontem e ele já falou para a mãe dele que vai ter os aniversários, então ele está acompanhando, mas ele não fez o registro que as outras fizeram. As crianças registraram no calendário, fizeram desenhos, realizaram a escrita, isso ele não fez.”(P)

A maioria das habilidades adquiridas pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento tem um componente motor, como andar, escrever, manipular lápis, tesoura e outros aspectos que possibilitam a realização de determinados movimentos. No caso da criança com deficiência física, o desenvolvimento dessas habilidades se encontra alterado, limitando suas experiências de exploração e interação com o meio, consequentemente interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para que seja possível a participação de alunos com deficiência física nas atividades propostas em sala de aula, é preciso considerar as demandas das atividades frente às habilidades funcionais desses alunos. Para alguns alunos com DF, às vezes, é necessário adaptação de atividades e de recursos pedagógicos que atendam às suas limitações motoras e possibilitem a participação em sala de aula.

Ao considerar a fala da professora referente à participação do aluno por meio da realização da escrita cabe ressaltar que, culturalmente, existe uma tendência forte entre os educadores em atribuir uma importância significativa para o ato motor da escrita como sendo o principal meio de alfabetização, quando na verdade a escrita é apenas uma das competências relacionada ao fato de saber ler e escrever. Vale ressaltar que o processo de alfabetização não se dá pelo ato motor da escrita.

O processo de alfabetização é de natureza bastante complexa, envolve competências que viabilizam a alfabetização, como consciência fonológica; o princípio alfabético (idéia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ele tem na palavra); a decodificação (capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida); entre outros. Ele tem princípio, meio e fim, e seu fim ocorre quando o aluno adquire o nível de fluência necessário para ter um mínimo de autonomia na leitura e escrita. (OLIVEIRA, 2005). Para este mesmo autor, escrever consiste em transcreever os sons da fala, o objetivo de escrever é comunicar.

Nesse sentido, um aluno com comprometimento motor em membros superiores pode não produzir um texto simplesmente porque não tem condições motoras para escrever as palavras de forma legível ou ortográfica, e não porque não possua as competências intelectuais para produzir um texto. Esse é um dos aspectos para o qual o professor precisa estar atento ao propiciar uma atividade que não seja compatível com as demandas motoras do aluno com deficiência física. Atentando-se para o fato de que algumas crianças com deficiência física podem apresentar déficits importantes na apreensão e manipulação do lápis, torna-se difícil a alfabetização a partir da realização da escrita sem que haja adaptação de materiais necessários para essa atividade.

A escrita, *ou o ato de transcrever os sons da fala*, não necessariamente precisa ocorrer pelo manuseio de um lápis, mas pode se efetivar de outras formas, como pelo uso de um computador com mouse adaptado, por letras imantadas fixadas sobre uma placa também imantada, por símbolos gráficos, entre outros.

Baleotti (2006) afirma que a deficiência é uma das características da pessoa vinculada às condições de relação entre a própria deficiência e as demandas do contexto ambiental no qual esta pessoa está inserida. A mesma autora salienta que a pessoa com deficiência física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a restrição na participação decorrente da deficiência, a relação entre o que é individual e ambiental deixa de existir, na medida em que condições extrínsecas ao indivíduo contribuem para o processo de exclusão mediante as inadequações inerentes ao contexto ambiental, físico, cultural e social.

Com relação ainda ao tema “Participação em atividades escolares”, a análise das verbalizações da professora mostra que ao desenvolver atividades que demandam habilidades motoras finas, o aluno com DF não participa junto com os demais alunos da classe. Sua participação se dá no momento em que a professora termina de fazer a atividade com os demais alunos e passa a oferecer

uma atenção exclusiva a ele. A fala a seguir exemplifica esse dado:

“Ele está com o material na mão, o mesmo de todo mundo, mas eu não posso dizer que ele participa. Por exemplo, as crianças estão escrevendo uma palavra e o lápis dele está no chão, ou sobre a mesa e no momento posterior é que eu vou fazer a atividade com ele.” (P)

O fato de o professor proporcionar uma atenção individualizada ao aluno com necessidades especiais não é uma questão unicamente da professora deste estudo, outros professores também utilizam essa estratégia para promover a aprendizagem desses alunos. Vitaliano e Manzini (2001) realizaram um estudo com cinco professoras do primeiro grau das séries iniciais com o objetivo de identificar as dificuldades e os procedimentos pedagógicos utilizados por professores que têm alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em sua sala de aula. Os resultados apontaram, entre outros aspectos, que quatro das cinco professoras entrevistadas relataram que uma das estratégias utilizadas para garantir o acesso ao currículo de alunos com necessidades educacionais especiais é a atenção individualizada na realização das atividades desenvolvidas em sala de aula.

É importante enfatizar que a atenção individualizada não deve ser entendida como sinônimo de necessidade educacional especial. No contexto escolar, o professor se depara inúmeras vezes com a necessidade de fornecer uma atenção individualizada para qualquer aluno da classe. É necessário cautela para não correr o risco de atribuir exclusivamente ao aluno com deficiência características que podem ser comuns a todos os alunos.

### **Tema: Dificuldades acadêmicas**

Este tema buscou identificar quais as limitações motoras do aluno com DF que interferem na sua atuação pedagógica no contexto de sala de aula e conseqüentemente prejudicam o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. A análise do conteúdo das

verbalizações revelou o desconhecimento da professora quanto às mudanças posturais do aluno com DF, à falta de recursos pedagógicos adaptados, à ausência de apoio de profissionais da área da saúde, bem como à falta de capacitação profissional que proporcione subsídios para atuar junto ao aluno com deficiência física. Na sequência, será discutida cada uma dessas questões levantadas pela professora.

Primeiramente, será apresentada a discussão acerca da dificuldade relatada pela professora em promover as mudanças posturais do aluno com DF, como evidenciado na fala abaixo.

“Eu não sei como segurar, como pegar, como proceder para retirar ele do mobiliário e colocá-lo no chão. Eu estou com as costas quebradas, porque eu não sei carregar este aluno. Há um ano que eu carreguei ele de forma incorreta, né.” (P)

Para promover a mudança de postura e o transporte do aluno do mobiliário para o chão, é preciso considerar que a paralisia cerebral espástica ocasiona distúrbio sensorio-motor que pode levar à fixação de posturas e movimentos inadequados, dificultando a mudança postural, bem como a manutenção do posicionamento correto do aluno (BRACCIALLI e MANZINI, 2003).

Dessa forma, faz-se necessário a utilização de técnicas de manuseio e posicionamento adequados no momento em que a professora irá transportar e posicionar o aluno com deficiência física. Logo, torna-se indispensável orientação de profissionais da área da saúde como, por exemplo, terapeutas ocupacionais, os quais apresentam conhecimento aprofundado de tais técnicas.

Quanto à ausência de material pedagógico adaptado, é possível dizer que isso se evidencia pela seguinte fala:

“eu não tenho instrumentos para que ele trabalhe adequadamente, instrumentos pedagógicos. O grupo

avançou, avançou bastante e ele não conseguiu avançar, por quê? Porque ele não tem os recursos adequados... Ele tem uma capacidade intelectual e de aprendizagem muito boa... Ele podia estar assim como o Pré-II, sabendo o alfabeto, sabendo ler, tendo a hipótese de escrita, se ele tivesse recursos e instrumentos adequados, eu acho que isso facilitaria bastante.” (P)

A necessidade de utilização de recursos pedagógicos adaptados se dá ao pensarmos que a paralisia cerebral espástica interfere na aquisição da coordenação adequada dos movimentos, dificultando o acesso do aluno à realização da tarefa. Sendo assim, para que a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem se torne efetiva é necessário prover recursos que modifiquem as demandas das atividades adequando-as às necessidades funcionais do aluno. Aranha (2004) afirma que a falta de materiais pedagógicos adequados pode determinar a simples inserção física do aluno com necessidades especiais no ensino regular, o que pode mostrar-se tão segregador quanto o que se pretende modificar.

Outra dificuldade evidenciada na fala da professora refere-se à necessidade de apoio de profissionais especializados para o processo de inclusão escolar, como explicitado na fala abaixo:

“como é que eu faço para um deficiente físico interagir com as letras? Entende? A minha preocupação é essa. Porque a criança, ela vai montar as sílabas, montar palavras por meio da escrita. Agora eles estão no estágio de montar palavras, montar frases. Eu sei como fazer isso com uma criança que não tem dificuldade motora, mas não sei como fazer com o aluno que tem essa dificuldade, preciso de orientação.” (P)

Muitas vezes, no caso de crianças com deficiência, surgem algumas questões de ordem orgânica que

interferem no desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Professores e Coordenadores Pedagógicos são profissionais habilitados para educar o indivíduo no que se refere aos aspectos pedagógicos e, conseqüentemente, apresentam a responsabilidade primária de alfabetizar e promover a aptidão literária, enquanto que o terapeuta ocupacional participa do desenvolvimento da escrita orientando o professor quanto ao uso de várias estratégias, à utilização de materiais adaptados e quanto ao uso apropriado da tecnologia assistiva (BROWNING, 2002).

Outra dificuldade referida pela professora relaciona-se às estratégias para inserir o aluno com deficiência física e os demais alunos em uma mesma atividade, ou seja, atender o grupo sem excluí-lo. A fala abaixo exemplifica esse dado.

“A minha preocupação é: eu tenho um grupo e tenho ele, eu tenho que atender aos dois, simultaneamente, eu não aceito muito isso, então eu deixo o grupo de lado e venho atender o M., ou então eu deixo o M. de lado e atendo o grupo. Meu grande conflito é esse, como é que eu posso fazer para atender os dois numa atividade simultânea? Para mim inclusão é isso porque se não, não é inclusão, é estar junto.” (P)

Esta fala evidencia a preocupação da professora em criar estratégias para inclusão escolar da forma como preconizam os diversos documentos norteadores desse processo. Evidencia também que a professora parece ter um entendimento sobre o que, de fato, significa o processo de inclusão escolar e parece ser sensível para a diversidade que se apresenta em sua sala de aula.

Outra dificuldade relatada por ela refere-se ao despreparo em lidar com a falta de capacitação na área da Educação Especial, o que pode ser evidenciado na fala a seguir:

“Eu sei como alfabetizar a criança, mas eu não sei como fazer com um deficiente físico, que recursos eu posso oferecer a ele, para que ele tenha acesso às atividades, isso eu não sei, e a gente vai muito por tentativas, e que geralmente não dão certo.” (P)

Os dados deste estudo corroboram com os dados encontrados na literatura da área da Educação Especial, os quais têm apontado que os professores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular, se sentem despreparados para atuar junto a alunos deficientes (VITTA; SILVA; MORAES, 2004). Quanto ao aluno com sequela de paralisia cerebral, de modo geral, os professores enfatizam que não se sentem preparados para lidar com essa população (GOMES; BARBOSA, 2006), a maioria deles não tem conhecimento específico sobre a paralisia cerebral e desconhece as implicações dessa patologia para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física (MELLO; MARTINS, 2004).

Os pressupostos filosóficos norteadores do processo de inclusão escolar destacam a importância de um ensino de qualidade para todos, adaptado às diferenças e às necessidades individuais. É fundamental que os educadores estejam habilitados para atuar de forma competente junto a todos os alunos e não apenas à parcela da população composta pelos alunos com deficiência.

No entanto, quando se trata da educação de alunos com deficiência parece que o despreparo do professor se torna mais evidente. Esse despreparo talvez se evidencie por características adicionais que são imputadas ao aluno em função de sua deficiência. Características tais que, na maioria das vezes, não são verdadeiras e acabam por estigmatizar e segregar ainda mais a pessoa deficiente, levando a outro sério risco: o de desconsiderar as diferenças individuais que se apresentam no cotidiano de sala de aula.



É lógico que existem algumas especificidades na condição de deficiência que interferem no processo de ensino e aprendizagem por se tratarem de questões de ordem orgânica e não pedagógica ou social, o que torna absolutamente indispensável o apoio de profissionais especializados. Por outro lado, é preciso ter cautela para não atribuir à deficiência da criança a causa do fracasso escolar, medicalizando os problemas que são de ordem pedagógica e que se manifestam no cotidiano escolar.

### **Tema: Recursos de acesso ao currículo**

Este tema teve como objetivo identificar as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados pela professora para facilitar ao aluno com DF o acesso ao currículo escolar. Foram analisadas verbalizações referentes- à utilização de recursos e mobiliário adaptados, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas para propiciar a participação dele nas atividades dadas em sala de aula. Quanto aos recursos pedagógicos adaptados, a professora relata não fazer uso de nenhum material desse tipo, como demonstrado na sua fala:

“Eu não uso nenhum material pedagógico diferenciado. Uma vez eu usei um aramado, foi uma única tentativa mesmo, só que ele não conseguiu realizar a atividade proposta da forma como deveria ser e não deu certo e eu acabei não trabalhando mais.” (P)

O fato de a professora não utilizar recursos pedagógicos adaptados pode estar relacionado à falta de orientação quanto às possibilidades de confecção, adaptação e uso desses recursos frente às demandas motora, cognitiva e sensorial do aluno e da atividade.

De acordo com Baleotti (2003), o uso de recursos pedagógicos adaptados torna-se indispensável em alguns momentos para a avaliação do desempenho e para o processo de alfabetização do aluno com DF. A mesma autora enfatiza que deve haver critérios para a seleção e indicação de tais recursos, os quais devem atender às

demandas cognitiva, motora, social e emocional que são individuais e peculiares a cada criança.

Quanto ao mobiliário adaptado, a escola não o disponibiliza para o aluno em sala de aula. O aluno faz uso de uma cadeira de rodas própria que o auxilia na locomoção e na manutenção da postura adequada durante o período em que se encontra na sala de aula. Entretanto, essa cadeira dificulta o alcance do material pedagógico, bem como a interação com os outros alunos, visto que ele permanece em um nível mais alto e afastado das demais crianças. O discurso abaixo confirma este dado:

“Ele usa cadeira de rodas e não consegue ter acesso ao material de escrita. Do material de escrita ele fica muito distante, a carteira é inclinada, escorregadia e o acesso ao material ele geralmente não tem. E como a cadeira é mais alta que as demais, ele fica em um nível superior aos outros alunos.” (P)

O posicionamento adequado, proporcionado pelas condições ergonômicas apropriadas do mobiliário escolar, pode facilitar o desempenho funcional do aluno durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e, provavelmente, tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Camats (2003) afirma que atividades como escrita, comunicação alternativa, jogos, pinturas, digitações, entre outras, podem ser desempenhadas de maneira mais funcional por alunos com deficiência motora se promovidas posturas apropriadas o que, na maioria das vezes, torna indispensável o uso do mobiliário adequado.

No que diz respeito à utilização de estratégias pedagógicas que facilitem a participação do aluno com DF nas atividades escolares, foi possível constatar que a professora não modifica ou adapta as atividades para esse aluno, como exemplificado a seguir:

“Quando eu vou fazer uma atividade que utilize um recurso que o aluno não consegue utilizar, eu faço essa atividade com os demais alunos quando ele falta.” (P)

O fato de a professora realizar atividades que demandam a utilização de recursos pedagógicos difíceis de serem manipulados pelo aluno com DF, somente quando ele está ausente, pode estar relacionado à falta de conhecimentos específicos que lhe possibilite adaptar a atividade para que este aluno se insira pedagogicamente no contexto escolar.

No entanto, essa professora parece valorizar as capacidades e potencialidades apresentadas pelo aluno, mostrando um olhar voltado não somente para os aspectos orgânicos da deficiência, mas também um olhar direcionado para suas habilidades e capacidades, como exemplificado na fala abaixo:

“Eu sempre utilizo o recurso que ele tem. A narração de história, eu estou sempre recuperando com ele. Cada um reconta um pedaço da história, sempre ele começa, sempre está participando. A questão oral é a que eu enfatizo mais, porque na motora eu sinto a minha dificuldade e a dificuldade dele.” (P)

A atitude da professora em selecionar atividades considerando as demandas funcionais do aluno com DF, a fim de que ele possa participar de tais atividades, é extremamente significativa. Tal atitude demonstra que ela, provavelmente, tem expectativas otimistas em relação à aprendizagem do aluno. Evidencia também que pequenos ajustes realizados nas estratégias didáticas permitiram a participação e o envolvimento dele nas atividades propostas em sala de aula.

Os dados da primeira entrevista revelam que a maioria das dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com DF se dá, principalmente, em decorrência da inadequação do meio. A seguir, são

apresentadas as ações realizadas pela terapia ocupacional no contexto educacional que se efetivaram a partir da análise das dificuldades relatadas pela professora durante a entrevista inicial.

### **Intervenção terapêutico-ocupacional no contexto escolar após análise da entrevista inicial**

Uma das primeiras dificuldades relatadas pela professora diz respeito à transferência do aluno com DF do mobiliário escolar para o chão. Assim, a professora foi orientada a transportar o aluno de forma correta, considerando técnicas apropriadas de manuseio que asseguram a manutenção da postura adequada do aluno e da própria professora. Tais orientações além de serem transmitidas verbalmente, foram demonstradas junto à professora e ao aluno.

Em seguida, as transferências posturais foram realizadas pela professora sob a supervisão das pesquisadoras, terapeutas ocupacionais, a fim de estas certificarem-se do entendimento e realização correta da ação pela professora. Em função da disponibilidade de horário da professora e do aluno, esse procedimento de orientação foi realizado na própria escola após o término da aula, utilizando-se, para tanto, trinta minutos. Transcorrida uma semana, foi mantido novo contato com a professora, nas mesmas condições citadas anteriormente, a fim de verificar possíveis dúvidas ou dificuldades no manuseio do aluno. Observou-se que a professora, em alguns momentos, realizava a transferência dele da mesma maneira realizada anteriormente às orientações, sendo novamente orientada sobre esse aspecto.

A seguir são apresentados os recursos pedagógicos que foram confeccionados e adaptados a partir das dificuldades referidas pela professora em relação à ausência de alguns recursos que poderiam facilitar o acesso ao currículo pelo aluno. As adaptações também se basearam nos seguintes critérios: seleção e análise dos recursos, considerando as demandas funcionais de componentes de desempenho do aluno.

O aluno com DF deste estudo faz uso da preensão

palmar para segurar e manipular o lápis, fator que dificulta a realização da escrita. Para facilitar o manuseio do lápis e o ato de escrever, foram realizadas duas adaptações: a primeira consistiu no aumento do diâmetro de um lápis utilizando EVA, enquanto a segunda consistiu na confecção de um trifásico também em EVA para ser acoplado ao lápis. A figura 1 abaixo ilustra as adaptações realizadas.



Fig 1 – Adaptações para lápis feitas em EVA

Para permitir maior sucesso nas atividades realizadas no papel, considerando a falta de mobilidade precisa do aluno, viabilizou-se uma placa de material Eucatex, com a finalidade de fixar o papel por meio de um pregador de roupas ou até mesmo de fita crepe. Foi confeccionada também uma prancha de madeira inclinada, com regulagem de altura, para apoiar a placa, objetivando o alinhamento cervical e o melhor desempenho da coordenação e atenção visuomotora do aluno. Tais recursos são apresentados nas figuras 2 e 3:



Fig. 2 – Placa de Eucatex para apoio de caderno



Fig. 3 – Prancha de madeira inclinada com regulagem de altura

Devido às limitações na preensão e na coordenação motora fina do aluno, foram confeccionados outros recursos para que ele tivesse condições de se apropriar do alfabeto sem a necessidade da escrita. Em uma placa de Eucatex foram aderidas três faixas de velcro para a fixação das letras do alfabeto, as quais também continham velcro em seu verso. As letras foram selecionadas após avaliar a preensão do aluno para identificar qual o tamanho e a espessura que permitiam a melhor manipulação. As faixas de velcro foram aderidas à placa considerando a capacidade de alcance do aluno. As figuras 4 e 5 ilustram o material descrito.



Fig. 4 – Placa de Eucatex para fixação de letras do alfabeto

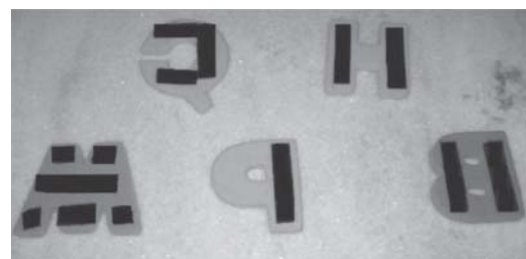


Fig. 5 – Letras com fitas de velcro

Foi feita também a adaptação de uma placa de ferro, encapada com papel adesivo preto (tipo papel contact), envolvendo as bordas com EVA a fim de evitar o risco de o aluno poder se cortar nas bordas da placa. Foram imantadas letras de EVA, para serem fixadas pelo aluno na placa. As figuras 6 e 7 exemplificam o recurso elaborado.

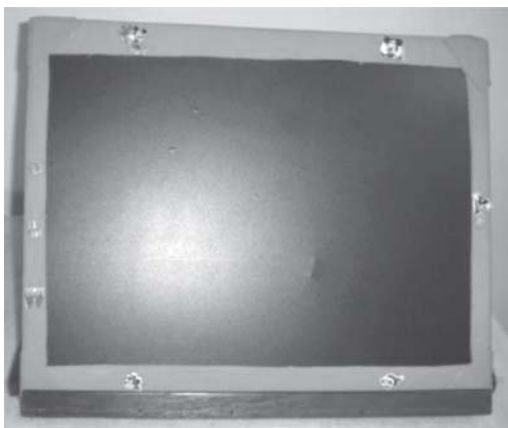


Fig. 6 – Placa de ferro para fixação de letras do alfabeto



Fig. 7 – Letras imantadas

As duas placas foram confeccionadas com o objetivo de promover caminhos para o processo de alfabetização do aluno. No entanto, pensou-se na construção da placa de ferro devido à fixação e a retirada das letras imantadas serem mais facilmente realizadas, considerando que a condição de força muscular deficitária, apresentada pelo aluno, poderia dificultar essa tarefa na placa com velcro, que exige maior força de preensão para a retirada das letras. O oferecimento das duas possibilidades de recurso ao professor e ao aluno possibilita a experimentação e a análise de qual recurso

é mais funcional para ele. Cabe ressaltar que ambas as placas podem ser apoiadas na prancha inclinada para melhorar a coordenação visuomotora e a retificação cervical do aluno.

Realizou-se também a adaptação de uma tesoura. Na educação infantil, a tesoura é bastante utilizada nas atividades propostas em sala de aula e, para o aluno com DF do presente estudo, a manipulação da tesoura é altamente deficitária devido à ausência da coordenação motora fina e de preensão por oposição subterminal-lateral.

A adaptação foi realizada por meio da confecção de duas alças feitas com material termoplástico de baixa temperatura, as quais foram acopladas a cada uma das alças já existentes na tesoura com o objetivo de promover um espaço para a introdução dos dedos da professora, para que esta pudesse realizar junto com o aluno os movimentos de abertura e fechamento dos dedos, permitindo o uso funcional da tesoura. A figura 8 ilustra tal adaptação.



Fig. 8 – Tesoura adaptada

A análise dos resultados da primeira entrevista apontou, também, para a necessidade de um mobiliário escolar adaptado que proporcionasse um posicionamento adequado para o aluno em sala de aula. Foi confeccionado um mobiliário com a finalidade de proporcionar a comodidade e favorecer o equilíbrio, a adequação postural, bem como estabilizar o tronco, os membros superiores e inferiores de forma a evitar posturas inadequadas e proporcionar segurança. O

mobiliário foi confeccionado também de forma a viabilizar o alcance dos materiais pedagógicos e, conseqüentemente, promover a independência do aluno. Para a construção do mobiliário escolar consideraram-se os aspectos ergonômicos citados por Dudgeon e Deitz (2005).

A altura do assento da cadeira até o chão baseou-se na altura das cadeiras da sala aula, a fim de permitir que o aluno pudesse utilizar a mesma mesa escolar utilizada pelos demais alunos. Esse cuidado favoreceu ao aluno com DF permanecer sentado no mesmo nível dos demais, participando das mesmas atividades e favorecendo a interação social entre eles.

O assento da cadeira foi confeccionado contendo um abdutor de pernas, a fim de impedir o padrão postural inadequado de adução e rotação interna dos membros inferiores. A cadeira encontra-se ilustrada na figura 9.



Fig. 9 – Cadeira adaptada

Após as orientações oferecidas para a professora e a viabilização dos recursos pedagógicos e do mobiliário, estabeleceu-se junto à professora o prazo de um mês para a sua utilização. Posteriormente, realizou-se a segunda entrevista. A análise dessa entrevista está descrita a seguir.

### **Resultados advindos da segunda entrevista**

O objetivo da segunda entrevista foi o de verificar a percepção da professora quanto à eficácia das orientações, dos recursos e do mobiliário disponibilizados

pela terapia ocupacional, bem como a sua percepção quanto à parceria entre terapeuta ocupacional e o professor para favorecer o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física.

### **Tema: Percepção da professora quanto aos recursos, mobiliário e orientações fornecidas pela terapia ocupacional**

Quanto aos recursos pedagógicos adaptados, foi possível constatar que eles auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física. A fala a seguir exemplifica este dado:

“Eu tenho certeza que esses recursos vão funcionar. Agora eu preciso alfabetizá-lo, pois é a minha função, é a minha obrigação, agora eu tenho recursos para isso. O recurso dele vai ser diferente dos outros alunos, então eu preciso aprender como é que ele vai raciocinar com esses materiais. E vai depender da minha adaptação para favorecer o crescimento dele, porque ele realmente vai ser diferente dos demais.” (P)

Esta fala é muito significativa, pois mostra que a professora tem consciência de seu papel como educadora ao dizer que “*vai depender da minha adaptação para favorecer o crescimento dele*”. Ela parece ter clareza de que o aluno com DF deverá ser alfabetizado e avaliado considerando as suas necessidades educacionais especiais, bem como a utilização de recursos adaptados.

Quanto ao mobiliário adaptado, este permitiu a real integração do aluno com DF ao grupo. Possibilitou que a professora realizasse o seu trabalho de forma a atender simultaneamente as necessidades de todos os alunos, bem como minimizou os aspectos visíveis da deficiência. As falas a seguir exemplificam esses dados.

“Com o novo mobiliário, o aluno ficou no mesmo plano que os outros alunos, eu pude trocar grupos, ele não

ficou sozinho, consegui fazer esse manejo de grupos. Ele está no grupo, isso deu para perceber.” (P)

“O visual da sala ficou interessante. Antes você chegava à porta e via o deficiente, ele estava em destaque, agora já não tem mais esse destaque. O visual também é legal da gente perceber, isso de ele não ser um destaque a todo o momento, é importante para que as crianças percebam que ele pode assumir uma posição normal.” (P)

Resgatando os dados sobre o mobiliário que era utilizado pelo aluno em sala de aula, constata-se que a professora trabalhava, primeiramente, com os demais alunos para, posteriormente, oferecer uma atenção individualizada ao aluno com DF. Dessa forma, o aluno com DF não participava da atividade juntamente com seus colegas. De acordo com os relatos da professora, o mobiliário não permitia o acesso aos materiais e à atividade, bem como não permitia que o aluno com deficiência estivesse no mesmo plano que os demais alunos. Este problema foi sanado.

Nos relatos da professora, a introdução do novo mobiliário lhe possibilitou atender às necessidades de todos os alunos simultaneamente, bem como promover a participação do aluno com deficiência física nas atividades grupais. Isto se deve ao fato de o mobiliário ser apropriado às necessidades do aluno, favorecendo uma postura adequada e, conseqüentemente, viabilizando sua funcionalidade no contexto escolar. Este fato mostra que os ajustes que são realizados no meio podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, favorecer o aumento da autoestima do aluno com necessidades especiais.

Outro aspecto importante evidenciado na fala da professora refere-se à importância de os outros alunos perceberem que o aluno com deficiência pode assumir uma posição semelhante à deles, ou seja, que o aluno com deficiência também pode ser visto como um aluno

“normal” que apresenta necessidades individuais como qualquer outra pessoa.

É por meio da valorização das capacidades do aluno com deficiência e por meio da oferta de condições que lhe permitam desenvolver suas habilidades, que os demais alunos aprendem a conviver com as diferenças e a respeitá-las. Tais condições podem auxiliar na promoção da autoestima do aluno com deficiência, possibilitando-lhe reconhecer suas capacidades e potencialidades frente aos demais colegas.

Foi possível observar que o mobiliário adaptado pela terapia ocupacional permitiu a interação social entre os alunos, bem como a participação do aluno com DF nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

No que se refere às orientações sobre as formas de manuseio e mudança postural do aluno com DF, todas foram consideradas viáveis. No entanto, a professora ainda apresenta dificuldades em incorporá-las, visto que já estava habituada a manuseá-lo de maneira inadequada. A fala a seguir confirma este dado.

“Eu acho que a orientação foi boa, mas eu não consigo carregar naquela forma, acho que eu peguei o hábito, um ano carregando errado, então fica difícil. Eu me pego fazendo errado, aí eu me lembro do certo, mas aí eu já peguei.” (P)

De acordo com Trombly (2005), hábitos são definidos como cadeia de subrotinas tão bem incorporadas que são realizadas de forma automática, em circunstâncias cotidianas e familiares.

Sabe-se que a conquista de mudança de hábito de uma determinada pessoa depende, na maior parte, da própria pessoa, por meio de treino da ação que se pretende modificar. Nesse sentido, é de se esperar que a forma de manipulação do aluno com DF realizada pela professora não tenha se modificado. Para que haja a modificação da ação é preciso que haja o treino dessa

ação durante um longo período de tempo. De acordo com Hagedorn “um comportamento novo se estabelece pela repetição” (HAGEDORN, 1999, p.153) e a mudança de hábitos decorre daí.

**Tema: Percepção da professora em relação ao apoio terapêutico ocupacional para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física**

De acordo com a percepção da professora, a terapia ocupacional apresenta uma contribuição muito significativa para o processo de inclusão escolar do aluno com DF, oferecendo-lhe os recursos adequados e orientando-a sobre a postura correta do mesmo. As seguintes falas exemplificam essa afirmação.

“Eu acho que o apoio da Terapia Ocupacional é muito importante e tem que acontecer desde o começo do ano.” (P)

“se tem uma criança diferente o professor também tem que ser atendido nas suas diferenças. O professor não consegue fazer nada sozinho, pois a gente não sabe como ele come, não sabe como ele deita, não sabe como ele deve sentar, não sabe como fazer para ele manipular os objetos, não sabe como é que pega e pega errado, não é fácil.” (P)

De fato, o professor também deve ser orientado para sanar as suas dificuldades acerca da atuação junto ao aluno com DF. Sabe-se que o professor não tem conhecimentos específicos sobre os aspectos orgânicos da deficiência física, conhecimentos que lhe possibilitariam posicionar corretamente o aluno, confeccionar ou adaptar recursos e mobiliário considerando suas limitações físicas.

Nesse sentido, a atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar acontece de forma a munir o professor de conhecimentos e habilidades, visando a fortalecer a ação do educador e do aluno, promovendo

soluções para os impasses a partir do próprio grupo, utilizando-se de diferentes atividades, adequadas às necessidades de cada realidade (ROCHA; LUIZ e ZULLIAN, 2003).

De acordo com as falas da professora, o apoio do terapeuta ocupacional para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física é muito importante e deve acontecer desde o início do ano letivo, pois, dessa forma, seria mais fácil traçar objetivos pedagógicos para o aluno, visto que a professora já estaria ciente das suas possíveis atuações junto a ele, podendo contribuir efetivamente para o processo de inclusão escolar.

**CONCLUSÕES**

De acordo com este estudo foi possível constatar que as reais necessidades da professora em relação à dificuldade de acesso ao currículo do aluno com deficiência física, relacionam-se, principalmente, às restrições de participação impostas pelo meio. Destacam-se a falta de recursos pedagógicos adaptados, a ausência de mobiliário adequado às condições motoras do aluno, a falta de apoio de alguns profissionais da área da saúde cujo conhecimento possibilita-lhes atuar como parceiros no processo de inclusão escolar.

Os dados evidenciam também a inadequação do sistema educacional e as extremas limitações da escola em se tornar um ambiente inclusivo. Evidenciam que a restrição na participação do aluno com deficiência não se deu em função unicamente da sua condição de deficiente, mas prioritariamente, pelas condições ambientais oferecidas a esse aluno.

Constatou-se a importância da atuação da terapia ocupacional em parceria com o professor. O professor é quem vai dizer as capacidades pedagógicas que o aluno apresenta e o terapeuta ocupacional é quem vai possibilitar que essas capacidades se desenvolvam através da adequação ambiental, de recursos pedagógicos adaptados, de mobiliário ou mesmo de orientações ao professor e a toda a comunidade escolar.

Este estudo permitiu apresentar a atuação da terapia ocupacional direcionada especificamente ao aluno com deficiência física em contexto socioeducacional regular, no entanto se fazem necessárias pesquisas que evidenciem as diferentes ações da Terapia Ocupacional na Educação.

Sabe-se que as ações do terapeuta ocupacional não devem se restringir apenas ao aluno com deficiência, nem tampouco ao contexto de sala de aula. As ações deste profissional devem envolver, também, o ambiente físico, cultural e social da escola, da família e da comunidade a qual o aluno pertence. Um aspecto que deve ser considerado é a formação continuada do educador para lidar com as diferentes demandas da proposta da educação inclusiva.

O olhar do terapeuta ocupacional deve estar sobre as dificuldades e limites impostos pelo entorno, os quais contribuem para o aparecimento de barreiras à proposta de inclusão escolar e social de uma parcela significativa da população: deficientes, negros, pobres, alunos com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, entre outros.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARANHA, M. S. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.37-60.

BALEOTTI, L. R. Considerações acerca da educação inclusiva e do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1, 2003, Ourinhos. *Anais*. Ourinhos: Faculdade Integrada de Ourinhos, 2003, p. 89-96.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In: BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. (Orgs) *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. RS, 2006. Disponível em: [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br). Acesso em: 05 mar 2008.

BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J. Considerações teóricas sobre a posição sentada do aluno com paralisia cerebral espástica: implicações orgânicas e indicação de mobiliários. In: MARQUEZINE et al. (Org.) *Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina: Eduel, 2003. p. 73-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília; MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 31 mar 2007.

BROWNING, N. O desenvolvimento das aptidões literárias da criança com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, v.11, n.64, p.35-41, 2002.



- CAMATS, E. S. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; CAMATS, E. S. e BULTO, C. R. *Sistemas de sinais de ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. Santos: Livraria, 2003 p. 23-41.
- DUDGEON, B. J.; DEITZ, J. C. Seleção da cadeira de rodas. In: TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. R. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. São Paulo: Santos, 2005. p.371-387.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitude de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.1, p. 85-100, 2006.
- HAGEDORN, R. *Fundamentos da prática em Terapia Ocupacional*. São Paulo: Dynamis Editorial, 1999.
- MELLO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.10, n.1, p. 75-91, 2004.
- OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.. (Orgs). *Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.
- OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.13, n.48, p. 375-382, 2005. Acesso em: 25 mar 2006.
- POLIA, A. A. O paradigma da inclusão escolar e a atuação do terapeuta ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 10, 2007. Goiânia. *Anais*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiânia, 2007. CD.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 14, n.2, p. 72-78, 2003.
- TROMBLY, C. A. Fundamentos conceituais para a prática. In: TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. R. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. São Paulo: Santos, 2005. p. 1-15.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J.; Relato de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestão para futuros professores. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs) *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 119-125.
- VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores da educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.10, n.1, p. 43-58, 2004.

Recebido: 23/09/2009

1ª Revisão: 15/03/2010

2ª. Revisão: 20/10/2010

Aceite Final: 22/11/2010

