

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM BAIXA VISÃO E
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marilda Moraes Garcia Bruno

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM BAIXA VISÃO E
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Editora UFGD
DOURADOS-MS, 2009

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor: Damião Duque de Farias

Vice-Reitor: Wedson Desidério Fernandes

COED

Coordenador Editorial da UFGD: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Conselho Editorial da UFGD

Adáuto de Oliveira Souza

Lisandra Pereira Lamoso

Reinaldo dos Santos

Rita de Cássia Pacheco Limberti

Wedson Desidério Fernandes

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa

Editora da UFGD

Criação: Profa.Dra.Maria José de Oliveira Nascimento – FAED/UFGD

Design: Thales Albano de Souza Pimenta

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

371.90228

B894a

Bruno, Marilda Moraes Garcia

Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil. / Marilda Moraes Garcia Bruno. – Dourados, MS : Editora da UFGD, 2009.
198 p.

Originalmente apresentada como tese de doutorado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP de Marília em 2005

ISBN 978-85-61228-37-8

1. Educação especial - Avaliação – Instrumentos. 2. Inclusão na educação 3. Deficientes visuais - Educação.
I. Título.

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal da Grande Dourados
Rua João Rosa Goes, 1761
Vila Progresso – Caixa Postal 322
CEP – 79825-070 Dourados-MS
Fone: (67) 3411-3622
editora@ufgd.edu.br
www.ufgd.edu.br

Para o Renato por tudo o que realizamos juntos. Para o André Gustavo, Renata e José Ricardo pelas experiências e sentido que deram a minha vida. Este livro é dedicado aos educadores e pais comprometidos com o processo de inclusão escolar.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	<i>13</i>
----------------------------	------------------

<i>Introdução</i>	<i>15</i>
--------------------------	------------------

Capítulo I

Avaliação Educacional	<i>21</i>
1.1 A avaliação educacional: conceitos, tipos e funções	<i>21</i>
1.2 Avaliação na educação infantil: a busca de um processo dialético	<i>24</i>
1.3 Avaliação das necessidades educacionais especiais	<i>27</i>
1.4 A avaliação funcional da visão e do desenvolvimento na perspectiva sócio-cultural ecológica	<i>29</i>

Capítulo II

Compreendendo a baixa visão	<i>37</i>
2.1 Principais alterações funcionais e necessidades das crianças com baixa visão	<i>38</i>
2.2 A deficiência visual cortical	<i>42</i>
2.3 Principais alterações e funções do sistema cortical	<i>43</i>

Capítulo III

Organização e sistematização da avaliação	<i>51</i>
3.1 Entrevista com pais e professores	<i>51</i>
3.2 Formulário para entrevista com pais e professores	<i>52</i>
3.3 Protocolo para avaliação funcional da visão e necessidades educacionais especiais	<i>59</i>
3.4 Protocolo para avaliação do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais	<i>62</i>
3.5 Procedimentos e critérios para avaliação	<i>67</i>

Capítulo IV

Operacionalização da avaliação	73
4.1 Avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades educacionais	73
4.1.1 Procedimentos para avaliação	73
4.2 Organização e operacionalização da avaliação do desenvolvimento por meio do ludodiagnóstico	83
4.2.1 Procedimentos gerais para avaliação do desenvolvimento	84
4.3 Operacionalização da avaliação do desenvolvimento	85
4.4 Critérios gerais para análise do desempenho	98

Capítulo V

Demonstração dos procedimentos de avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais	101
5.1 Estudo de Caso 1	101
5.2 Demonstração dos procedimentos para avaliação por meio do ludodiagnóstico e resultados do caso 1	118
5.3 Algumas sugestões para adequação do plano de intervenção pedagógica caso 1	132
5.4 Estudo de caso 2 e registro nos protocolos	138
5.5 Demonstração dos procedimentos de avaliação por meio do ludodiagnóstico e resultados do caso 2	155
5.6 Apresentação do plano de intervenção pedagógica para atendimento das necessidades educacionais especiais	173

<i>Considerações finais</i>	177
------------------------------------	------------

<i>Referências</i>	182
---------------------------	------------

<i>Glossário</i>	189
-------------------------	------------

Apresentação

Uma das grandes dificuldades para implementar ações inclusivas no âmbito escolar brasileiro se refere a métodos de avaliação que possam ser utilizados por professores, especialistas ou não, de forma a prover as necessidades de planejamento e de ensino de alunos com deficiência.

Avaliar alunos com deficiência visual, principalmente aqueles que possuem baixa visão, é uma tarefa que exige competência técnica. A presente publicação vem suprir essa necessidade de avaliação.

Um dos primeiros tópicos do livro é justamente pontuar o assunto “avaliação” dentro do campo da educação. Neste capítulo, são apresentados os argumentos a favor da avaliação processual e do referencial teórico utilizado.

O livro também apresenta bases teóricas para que o leitor possa melhor compreender o funcionamento visual. Com aporte da literatura científica, é possível compreender, pouco a pouco, as dificuldades e os achados sobre como pessoas com baixa visão fazem uso da visão. O título do capítulo dois é muito sugestivo: “Compreendendo a baixa visão”.

A partir das conceituações sobre avaliação e sobre baixa visão, a autora apresenta um método de avaliação. Encontra-se aqui uma preciosa fonte de informação que irá exatamente apresentar ao leitor os instrumentos de avaliação. A avaliação é explicitada e, para cada instrumento, são descritos os procedimentos para aplicação: 1) Formulário para entrevista com pais e professores; 2) Protocolos para Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas; 3) Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades Adaptativas; 4) Ludodiagnóstico; e 5) Teste *Bust Play Card* para confirmação da acuidade visual.

Com exceção do Teste *Bust Play Card*, todos os demais instrumentos são, então, disponibilizados, para que o professor ou outro profissional da educação possa fazer uso deles.

Na última parte do livro, a avaliação é demonstrada por meio de estudos de caso, que culminam com a apresentação de planos de intervenção pedagógica para atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com baixa visão. Nesta parte, o leitor poderá observar os instrumentos de avaliação preenchidos e o passo seguinte, que é o planejamento da ação

educativa, ou seja, como os resultados da avaliação são interpretados e incorporados no planejamento pedagógico.

A obra é parte da tese de doutorado da autora, obtida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp de Marília – SP, e foi reformulada para ser apresentada numa linguagem acessível ao leitor. Portanto, apresenta valor científico e tem caráter de pesquisa aplicada.

A linguagem é de fácil compreensão e o livro tem grande valor para a área de Educação e Educação Especial.

Eduardo José Manzini

Introdução

Eu não fazia idéia de que não podia ver normalmente até por volta dos sete anos. Vivia entre imagens e cores vagas que eram embaçadas, como se uma névoa as envolvesse. Mas pensava que era assim que todas as demais pessoas viam o mundo. (HOCKEN, 1977, p.9)

No Brasil, na última década, os conceitos de educação infantil e de atendimento educacional especializado modificaram-se substancialmente, entretanto, as necessidades específicas e educacionais especiais das crianças, com múltipla deficiência, são pouco compreendidas, o que dificulta a inclusão e a educação dessas crianças no sistema regular de ensino.

Defendemos a inclusão das crianças com múltipla deficiência desde a Educação Infantil, pois esta se constitui em um espaço privilegiado para aprender a lidar com as diferenças culturais, sociais, físicas, sensoriais, intelectuais; além de combater a situação de desigualdade e exclusão em que vivem as crianças com múltipla deficiência em nosso país.

A esse respeito, dados da evolução da educação especial no Brasil, Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-INEP, 2007) apontam que 88,7% das crianças com deficiência na faixa etária de 0-4 anos encontram-se matriculadas em classes e escolas especiais.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reconhece o direito das crianças com múltipla deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, respeito aos direitos humanos e a garantia das liberdades fundamentais.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pretende romper com o quadro de exclusão educacional e orienta a inclusão de todas as crianças, inclusive as com múltipla deficiência, no sistema regular de ensino desde a Educação infantil.

Para tanto, torna-se essencial compreender a heterogeneidade humana e social; atender as especificidades, as diferenças individuais e coletivas; valorizar as possibilidades, potencialidades e talentos das pessoas com necessidades educacionais especiais; além de acolher as necessidades e oferecer apoio às dificuldades.

As pesquisas sobre a avaliação das necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência visual e múltipla são praticamente inexistentes. Há falta de literatura educacional, tanto no âmbito nacional como internacional. As pesquisas existentes são relativas ao campo clínico: Lindstedt (1986), Hyvarinen (1989), Carvalho, Gasparetto e Kara (1994), Leonhardt (1999), Veitzman (2000), Amiralian (2001) autores que apontaram a necessidade da avaliação e identificação precoce das alterações visuais, correção e adaptação de recursos ópticos e programas educacionais o mais cedo possível.

Estudos de Gasparetto (1997, 2001), realizados em escolas públicas, da região de Campinas, São Paulo, revelaram que alunos com baixa visão necessitam de uma avaliação mais abrangente dos aspectos pedagógicos e que os professores do ensino regular não dispõem de informações adequadas e não conseguem avaliar criteriosamente o comportamento, as necessidades específicas e o desempenho acadêmico desses alunos.

Isso foi observado pela pesquisa desenvolvida por Bruno (1999), em escolas públicas e particulares, que apontou a ausência de avaliação que identificasse o processo de desenvolvimento, as necessidades específicas e educacionais decorrentes da baixa visão e múltipla deficiência. A autora observou a inexistência de protocolos, escalas, quaisquer instrumentos ou procedimentos para avaliação educacional adequados às necessidades desses alunos.

Assim, são observadas, na escola, duas situações distintas e igualmente insatisfatórias. A primeira, na qual o professor orienta-se pelo referencial clínico do diagnóstico médico, muitas vezes incompleto, indicando apenas a acuidade visual do aluno em termos de medida quantitativa da visão. A segunda, na qual o professor trabalha sem quaisquer dados quantitativos ou qualitativos que informem sobre aspectos do desempenho visual do aluno e do desenvolvimento global, sobre as possibilidades e dificuldades que possam interferir no processo de aprendizagem da criança com baixa visão.

Diante dessas questões e da necessidade de uma avaliação mais abrangente para nortear o planejamento educacional, este trabalho tem por objetivos: compreender as necessidades educacionais de crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil, além de apresentar a sistematização de protocolos e procedimentos de avaliação pedagógica por meio do ludodiagnóstico que permitam ao professor especializado, em conjunto com a família, detectarem as habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais desses alunos

A relevância desta temática se deve ao fato constatado por Bruno (1997), Haddad, Sampaio e Kara (2001), de que 70% das crianças com paralisia cerebral apresentam deficiência visual e múltipla deficiência associada. Constatou-se que a falta de uma avaliação educacional com finalidade formativa constitui-se em grande obstáculo e barreira para o avanço no processo de aprendizagem e inclusão escolar de alunos com múltipla deficiência.

Torna-se então fundamental um diagnóstico educacional compreensivo que busque investigar todas as ajudas possíveis para a melhoria da resolução visual, do processo de interação, comunicação, independência e qualidade de vida desses educandos.

Este livro apresenta os resultados da minha tese de doutorado, na área de Ensino e Educação Brasileira, em 2005, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP de Marília, sob a orientação do Dr. Eduardo José Manzini, a quem agradeço pelas inestimáveis contribuições. Agradeço às crianças, aos pais e profissionais da Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual pela oportunidade de trocas de experiências, aprendizagem e autorização para uso das imagens das crianças avaliadas

O livro propõe uma metodologia de avaliação educacional formativa, por meio de um processo sócio-cultural e dialético que valoriza a participação da família, do professor da educação especial, em trabalho conjunto com o professor do ensino regular para a compreensão das possibilidades, formas de comunicação e mediação do processo de aprendizagem das crianças com múltipla deficiência.

Apresenta os protocolos e os procedimentos de ludodiagnóstico para a avaliação funcional da visão, do desenvolvimento global e das necessidades educacionais especiais de crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil. Esse sistema de avaliação fundamenta-se na abordagem ecológica e sócio-cultural, ancorada no pensamento de Bronfenbrenner e Vygotsky que propõem um olhar sobre a criança, a família, o ambiente natural, as estratégias e adaptações necessárias à promoção do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiências associadas.

A metodologia de avaliação não se constitui em escala de desenvolvimento, na medida em que não possui a padronização para esse fim, pois não toma como referência o padrão de desenvolvimento de crianças sem deficiência. Os procedimentos de ludodiagnóstico foram elaborados para serem utilizados no atendimento educacional especializado pelo professor especialista em Educação Especial e por profissionais que trabalham com alunos com deficiência.

Assim, optou-se pelo processo de avaliação educacional formativa, processual e contínua, com os seguintes objetivos:

a) conhecer, por meio de método dialógico, interativo e lúdico, o processo de desenvolvimento, o nível no qual a criança se encontra e as possibilidades de aprendizagem para elaboração do plano pedagógico;

b) garantir a participação da família como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que permite compreender as preferências, possibilidades, dificuldades e necessidades; garantir os tipos de apoio e ajudas para elaboração do plano de intervenção pedagógica;

c) criar e adaptar recursos especiais para avaliação, levando em consideração as necessidades específicas das crianças com baixa visão e múltipla deficiência;

d) elaborar cenas lúdicas significativas do cotidiano, que permitam mostrar as possibilidades e dificuldades de cada criança em ação funcional e contextualizada;

e) propor a adequação do ambiente: mobiliários adaptados e recursos especiais.

Neste livro são demonstrados: os protocolos de avaliação das necessidades educacionais especiais, a descrição de procedimentos de avaliação por meio de ludodiagnóstico, as fotos ilustrativas dos materiais criados, elaborações de situações lúdicas e descrições de respostas das crianças avaliadas.

O primeiro capítulo discute os diferentes aspectos epistemológicos e conceituais sobre avaliação educacional, delinea um processo dialético e sócio-cultural da avaliação na educação infantil e analisa os conceitos de avaliação das necessidades educacionais. No segundo capítulo, são apresentadas informações sobre a baixa visão, a disfunção visual cortical e as principais funções, alterações do sistema cortical e as necessidades específicas e adaptativas das crianças com baixa visão por deficiência visual cortical. No terceiro capítulo, aborda-se a organização e a sistematização do processo de avaliação. Nesse capítulo são apresentados os formulários para entrevista com pais e professores, os protocolos de avaliação funcional da visão, os protocolos para avaliação do desenvolvimento global e das necessidades educacionais especiais, os procedimentos e critérios para avaliação. No quarto capítulo, são descritos os itens e procedimentos para avaliação funcional da visão, a organização e operacionalização da avaliação do desenvolvimento por meio do ludodiagnóstico. No quinto capítulo, demonstram-se os procedimentos e os resultados da avaliação do processo de aprendizagem, desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais por meio de estudos de dois casos ilustrativos: o primeiro de aluno que frequenta escola especial e o segundo, a escola regular.

Apresenta ainda os respectivos planos de intervenção pedagógica para o atendimento das necessidades educacionais especiais. Nas considerações finais são evidenciados os resultados, recomendações, sugestões e a validade dos instrumentos e dos procedimentos do Ludodiagnóstico os quais demonstraram que houve melhora significativa no desempenho global das crianças avaliadas com adoção de procedimentos de mediação e ajuda para a compensação das dificuldades. Constatou-se que a organização do ambiente, a adaptação dos recursos e materiais pedagógicos foram elementos decisivos para o êxito e a promoção da aprendizagem das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.

Espera-se que a metodologia de avaliação aqui delineada possa abrir caminhos para a inclusão educacional: garantir a efetiva participação, colaborar com a prática pedagógica e romper com o processo de exclusão educacional em que vivem as crianças com múltipla deficiência em nosso país.

CAPÍTULO I

Avaliação Educacional

Neste capítulo, serão discutidos os diferentes conceitos, significados, funções, tipos, objetivos da avaliação pedagógica construídos pela escola no processo histórico. Serão apresentados os pressupostos teóricos para avaliação funcional da visão, do processo de desenvolvimento e da aprendizagem na perspectiva sócio-cultural ecológica.

1.1 A avaliação educacional: conceitos, funções, tipos e objetivos

A avaliação e o atendimento educacional de crianças com múltipla deficiência representam um grande desafio para educadores no Brasil, pois há uma lacuna nessa área, inclusive em instituições especializadas. Isto se deve, em grande parte, à falta de instrumentos de avaliação adequados à compreensão das possibilidades e necessidades dessa população.

A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem tem sido pouco discutida na educação infantil. No contexto escolar, ou em qualquer nível de ensino, ela pode adquirir diferentes sentidos e significados determinados pelas representações, diferentes concepções do ser humano, aprendizagem, conhecimento, papel e função da educação.

A avaliação como ciência e estudo sistematizado surgiu no início do século passado com Pierón, em 1922, estudioso francês que criou a docimologia, ou seja, o discurso científico da razão, ciência dos estudos sistemáticos dos exames e sistema de atribuição de notas. A Docimologia veio do grego dokimé que significa avaliação objetiva com notas, classificação, medida, provas e exames.

Penna Firme (1994) e Guba e Lincoln (1989) discutem a evolução conceitual pela qual a avaliação atravessou. O primeiro conceito, na década de 20 e 30, estava associado à mensuração, não distinguia avaliação e medida. A preocupação central foi a elaboração e o aperfeiçoamento de testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era eminentemente técnico, com a finalidade de aplicar testes e exames que indicassem o progresso do educando, assim, caracterizava-se a avaliação pela função eminentemente classificatória.

A segunda geração, dos anos 30 e 40, chamou-se descritiva, estava mais preocupada em descrever padrões, critérios e objetivos dos programas que pudessem descrever o sucesso ou a dificuldade do currículo ao invés de avaliar e obter informações sobre o aluno.

A terceira geração discutiu as dificuldades de se estabelecer objetivos claros e precisos em determinadas disciplinas ou programas. Criticou a avaliação por objetivos e a avaliação de alunos realizada no final do percurso; alegou-se que não basta apenas medir e descrever, tornando-se necessário julgar sobre todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

Surgiu, então, o conceito de avaliação como juízo de valor. Defensores dessa concepção de julgamento no processo avaliativo, citados por Penna Firme (1994) foram: Cronbach (1963); Scriven (1967); Campbell (1969) e Eisner (1979). Esses autores adotaram o mérito e a relevância como características essenciais para o juízo de valor. O mérito diz respeito às qualidades intrínsecas do objeto a ser avaliado; a relevância refere-se aos resultados, impacto ou influência de seu valor extrínseco ou contextual.

A avaliação educacional, como se utiliza hoje, teve origem no trabalho de Scriven (1967) e Tyler (1974), considerados os precursores da avaliação formativa. Tyler revolucionou a escola com escalas de atitudes, inventários e questionários; defendeu que a avaliação não poderia se reduzir apenas à aplicação de testes escritos.

A quarta geração, da década de 90, liderada por Guba e Lincoln (1989), tinha como fundamento os princípios construtivistas. Propôs uma avaliação centrada não apenas nos conteúdos, mas no processo de interação. A avaliação seria negociada e o consenso buscado entre pessoas com valores, ritmos e necessidades diferentes.

Conforme Aurélio (1999), avaliar é um termo composto a-valere, vem do latim e significa determinar a valia ou valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; computar; reconhecer a grandeza, a intensidade ou sondar a força de; fazer idéia de; considerar.

Avaliar, neste estudo, tem o sentido de sondar a força, ou seja, compreender o processo de interação, comunicação, as habilidades, as competências, conhecer os pontos fortes, as dificuldades para aprendizagem e considerar as necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência visual na educação infantil.

Tipos e objetivos de avaliação educacional

A avaliação educacional pode ser realizada de diferentes maneiras, formas de sistematização, registros e análises conforme os objetivos

propostos. A sistematização da avaliação foi realizada por Scriven (1967) e proposta por Bloom (1983) mediante três categorias principais:

1) Diagnóstica ou prognóstica: realizada no início do processo ensino-aprendizagem. Essa avaliação tem por finalidade detectar situações problema dos alunos ou da classe, tendo em vista organizar a seqüência das atividades ou subsidiar o planejamento. Barbier (1985) ampliou esse conceito no sentido de produzir informações que permitissem identificar e orientar o aluno, numa área específica do seu perfil. Propôs como ponto de partida, a identificação e análise do perfil dos alunos, levantamento dos aspectos positivos e negativos em relação às competências e aquisições dos educandos;

2) Avaliação somativa: indica o tipo de avaliação utilizada ao final de um período, ano letivo, curso ou programa, para fins de atribuição de notas, certificados, avaliação do programa ou pesquisa, da eficiência de um currículo, curso de estudos ou plano educacional. Caracteriza-se por detectar de forma geral se os objetivos foram atingidos tendo como parâmetro o julgamento do aluno, do professor ou do programa, em relação à eficiência da aprendizagem e ensino. Tem ainda como objetivo classificar os alunos e transmitir os resultados aos pais e administradores;

3) Avaliação formativa: criada por Scriven (1967), relacionava-se ao contexto programático. Envolve a coleta de evidências durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo que permitisse revisões com base em evidências.

Bloom (1983) propôs a avaliação formativa como uso sistemático durante o processo de formação do indivíduo, na elaboração de programas de ensino e aprendizagem. Recomendou que todos os envolvidos no processo – aluno, professor, planejadores - ajudassem a aperfeiçoar o que desejavam.

Para esse autor, a avaliação formativa deveria procurar investigar e compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando. A principal tarefa da escola seria a de desenvolver, no aluno, as características que lhe permitiriam viver de forma eficiente numa sociedade complexa. O principal empenho da escola deveria ser o de aumentar a eficiência dos indivíduos, ao invés de predizer e selecionar talentos. A educação deveria voltar-se cada vez mais para o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens. Há vinte anos, já alertava Bloom (1983), as escolas teriam como responsabilidade de buscar condições de aprendizagem que permitissem a todo indivíduo atingir o mais alto nível que lhe fosse possível.

Esta proposta adota os dois conceitos básicos de avaliação como processo. O primeiro, proposto por Stufflebeam (1998), concebe avaliação como processo de coleta de informações para tomada de decisões. O

segundo, concebido como processo formativo, busca compreender as necessidades específicas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência visual e múltipla.

Assim, parte do princípio de que a ação avaliativa busca informações tais como: um conjunto de indícios sobre as habilidades do aluno, competências, formas de mediação, de sistematização e planejamento para uma intervenção adequada para essas crianças.

Nesta forma de avaliar, as informações, as experiências, as estratégias de mediação utilizadas pela família e escola são de fundamental importância para uma avaliação compreensiva da criança e do meio, indispensáveis, portanto, para a tomada de decisão no plano educacional.

1.2 A avaliação na educação infantil: a busca de um processo dialético

A avaliação deve ser discutida não apenas na sua dimensão técnica, mas, principalmente, na essência epistemológica dos conceitos, princípios e abordagens da construção do conhecimento que precisam ser investigados e analisados com maior profundidade na educação infantil.

A avaliação, enquanto objeto sócio-educativo indica a necessidade de múltiplos estudos, análises e interpretações, principalmente do ponto de vista dos fundamentos teóricos na sua construção. Alguns autores recomendam evitar o falso confronto entre o político, social e o científico. Para Bourdieu e Passeron (1989), não são as relações reais entre as coisas que constituem o princípio da delimitação dos diferentes domínios científicos, mas as relações conceituais entre os problemas.

Nesse sentido, os autores esclarecem que a abordagem relacional do real deve proceder a uma interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e conceitos. Para eles, há um caráter construído nos conceitos transitórios e sujeitos à constante retificação.

A avaliação pode ser quantitativa ou qualitativa. A abordagem quantitativa, para Saul (2000), expressa os pressupostos epistemológicos e éticos do pensamento positivista e do modelo tecnicista de avaliação, que se caracteriza, entre outros aspectos, por:

- defesa da objetividade na avaliação relacionada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados;
- o método é hipotético-dedutivo utilizado tradicionalmente pela psicologia experimental com rigoroso controle de variáveis;
- o tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são utilizados como apoio empírico para formulações teóricas.

A abordagem qualitativa na avaliação surgiu como contestação aos testes padronizados de verificação do desempenho dos educando da

abordagem anterior, os quais não ofereciam informações necessárias para compreender o que se ensinava e o que se aprendia.

Conforme Saul (2000), a abordagem qualitativa caracteriza-se por:

- compreender uma situação de interação humana, portanto subjetiva; que leva em consideração diferentes posições, opiniões, ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos, os objetivos e reagem a diferentes situações;

- a avaliação não deve referir-se só às habilidades ou a um tipo de conhecimento; ela deve responder a questões de justificativa (porque os alunos aprendem ou não aprendem);

- a avaliação não deve visar unicamente à comparação fria dos resultados obtidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis;

- a avaliação deve dar ênfase ao processo;

- a avaliação não deve ser entendida como um processo tecnicista, desligada dos valores, das interações e do contexto sócio-cultural onde o sujeito vive;

- os métodos qualitativos enfocam os processos da prática com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional da ação.

Fica evidente a defesa dessa autora sobre a avaliação qualitativa numa perspectiva formativa do educando. Outros autores defendem a articulação entre o método quantitativo e o qualitativo.

Assim, neste estudo pretende-se articular a avaliação quantitativa e qualitativa. Na primeira, serão obtidas informações mediante testes objetivos e quantitativos da avaliação clínica oftalmológica e dos estudos neurológicos. Na segunda, serão obtidos dados para análise qualitativa por meio da avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência visual cortical.

Optou-se como ponto de partida para avaliação funcional da visão e do desenvolvimento a abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma construtivista proposto por Guba e Lincoln (1989). Esses autores consideravam a avaliação como responsiva, isto porque, partes da identificação de interessados e de suas preocupações, estavam centrados, neste caso, nos pais e professores.

Nessa perspectiva, o dualismo sujeito-objeto não é enfatizado e não parte de variáveis e objetivos, mas das preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação, expressas pelos envolvidos. A metodologia é hermenêutica-dialética, o que está em foco é a máxima interação entre observador e observado para criar as melhores construções em determinada situação e no tempo apropriado.

Esta forma de avaliar pode ser considerada respectivamente, processual e consensual, pois, mediante as interações, muitas preocupações são resolvidas no próprio processo. Enquanto outras, vão à busca de novos procedimentos, informações mais aprofundadas até se chegar ao que pode ser consensual; identificando-se assim, os dissensos e os rumos a serem tomados durante o próprio processo.

Este estudo concebe o desenvolvimento, a aprendizagem e a construção do conhecimento como processo. Isto significa que a avaliação da aprendizagem escolar é um processo complexo, amplo e contínuo. Envolve múltiplas dimensões: física, intelectual, afetiva e social, em constante transformação e aperfeiçoamento.

No entender de Hadji (1994) e Perrenoud (1999), o conhecimento é construído no processo de interação do sujeito com o objeto regulado por uma lógica interna do próprio aluno. Cabe então, ao professor, o papel fundamental nesse processo em construção, pois a essência da atividade pedagógica é favorecer a aprendizagem, adaptar o ensino ao aluno, diagnosticar continuamente os avanços e as dificuldades encontradas nesse percurso.

Na abordagem sócio-cultural, não há modelo de avaliação educacional, mas há fundamentos e princípios que complementaram o estudo e serviram de guia para elaboração e adaptação dos instrumentos de avaliação aqui apresentados, na forma de avaliar e interpretar os dados.

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito seria uma ação dialética (do externo para o interno) complexa, ou seja, é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VIGOTSKY, 1989, p.63). Essa teoria procurou explicar o processo de desenvolvimento e a formação social da mente com base no contexto histórico, cultural e institucional.

Luria (1986) e Vygotsky (1994) consideravam o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração na cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores (atenção, interesse, memória, linguagem e formação de conceitos) seriam transformações internalizadas de modos sociais de interação.

Adotou-se, na elaboração desta proposta de avaliação, o conceito de análise microgenética de Wertsch (1985) e o conceito de mediação na perspectiva sócio-cultural apresentado por Góes (2000), que considerou como elementos mediadores o instrumental psicológico e os instrumentos técnicos:

a) O instrumental psicológico - a comunicação, a mediação pela palavra; a interação com o outro - a mediação pedagógica (os níveis de ajuda, dicas ou pistas na realização da ação ou tarefas);

b) Os instrumentos técnicos – artefatos culturais.

Essa função da avaliação é denominada sócio-genética e cultural porque “[...] busca relacionar os eventos singulares com os outros planos da cultura, das práticas sociais e institucionais.” (GÓES, 2000, p.15).

Essa forma de avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem é denominada pela autora como análise microgenética, definida como aquela que “[...] envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo.” (GÓES, 2000, p.14).

A análise microgenética fundamentou-se nos estudos de Wertsch (1985) que recomendava uma análise orientada para os detalhes de movimentos, falas dos dois sujeitos da interação e para os indicadores da internalização das ações pela criança durante a atividade de brincar. Deveria ainda focalizar os aspectos intersubjetivos e dialógicos, como uma microanálise interpretativa para fins de estudos cognitivo-interacionais.

Por esse caminho, a avaliação educacional de crianças com deficiência visual e múltipla na educação infantil propõe observar: o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a qualidade da sócio-interação, a validade da modificação do meio e o uso de instrumentos específicos como mediadores no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

1.3. Avaliação das necessidades educacionais especiais

As diferentes dimensões epistemológicas aqui discutidas evidenciam a necessidade de se ter como referência um quadro teórico que abarque os múltiplos aspectos (cognitivos, afetivos e sócio-culturais) do desenvolvimento e das interações, no interior do sistema de formação e promoção da aprendizagem.

As estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais recomendam a adoção de uma avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos. O que permite ao professor, no entender de Bruno (2002), registrar as competências, as habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - (BRASIL, 2002) concebem que as crianças na educação infantil podem apresentar, em qualquer momento de suas vidas, necessidades educacionais. No entanto, existem necessidades específicas ou especiais educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais

especializado, que proporcionem aos alunos meios de acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais.

Assim, necessidades educacionais especiais são definidas pelo tipo de resposta educativa, de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno obtenha sucesso escolar.

Essas diretrizes recomendam que, no decorrer do processo educativo, seja realizada uma avaliação pedagógica dos alunos, que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Desta forma, a presente pesquisa não tem como foco apenas as dificuldades ou limitações que a deficiência visual cortical acarreta, mas principalmente, a investigação das formas e condições de aprendizagem, das estratégias, recursos e das modificações do meio, elementos esses necessários para o êxito no processo de aprendizagem dessas crianças na educação infantil.

Essa avaliação deve ser entendida como:

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. (BRASIL, 2002, p.34).

Para a concretização dessa forma de avaliar centrada no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais na educação infantil, serão considerados aspectos importantes enunciados por Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), tais como:

- a observação na aprendizagem do aluno e no processo de utilização na recolha das informações;
- princípios que devem orientar a interpretação de dados e diagnósticos dos problemas de aprendizagem;
- diligências a efetuar para adaptações das atividades de ensino e aprendizagem.

Na avaliação centrada no processo de desenvolvimento e aprendizagem, há autores como Piaget (1978), Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), Vigotsky (1989) que enfatizaram a importância da interatividade e comunicação. Recomendaram o emprego de estratégias interativas tais como: entrevistas, exame minucioso e crítico das ocorrências e provas por meio de situação lúdica. Esses diferentes procedimentos permitem compreender a ação do sujeito, as suas hipóteses e transformações cognitivas no processo de construção do conhecimento.

Nesta proposta de avaliação educacional de crianças com múltipla deficiência, os pais assumem papel fundamental, pois, de acordo com Saul (2000), a tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento de informações.

Por fim, enfatiza o processo dialógico na avaliação, a importância da interação e a comunicação para a compreensão das necessidades específicas e educacionais dos alunos com múltipla deficiência na educação infantil. Recomenda a participação dos pais ou cuidadores na tomada de decisões em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.

1.4 A avaliação funcional da visão e do desenvolvimento na perspectiva sócio-cultural ecológica

Avaliação funcional é um procedimento qualitativo e contínuo, realizado por meio da observação informal e natural da criança em todas as situações de vida e nas atividades cotidianas. De acordo com Bruno (1992), tem por objetivos: obter informações sobre o funcionamento visual, compreender as possibilidades globais e verificar as necessidades específicas e dificuldades que intervêm no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com baixa visão na faixa etária de 0-6 anos.

A autora propõe a observação funcional para crianças com múltipla deficiência, porque não avalia apenas a criança, mas busca analisar e entender o que pode ser útil e funcional no meio para promover todas as possibilidades da criança, ou seja, a qualidade da interação, da comunicação, das estratégias educacionais e da qualidade de vida em seu meio familiar e comunitário

A avaliação funcional ecológica para observação do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência visual e múltipla foi recomendada pelo *International Council for Education of People with Visual Impairment – ICEVI* (1992), no

Encontro Mundial na Tailândia e no Congresso Internacional da Holanda, em 2002.

A sistematização da Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento dos estudos de Bruno (2005) fundamentou-se na abordagem compreensiva ecológica proposta por Sameroff e Fiese (2000) e apoiou-se na teoria do desenvolvimento humano ecológico de

Bronfenbrenner (1996).

Esses autores recomendavam:

- a mudança de foco da avaliação e da intervenção centradas na criança para uma perspectiva que reflete a ênfase na ecologia da família, do

ambiente e comunidade. A crença é de que a criança se desenvolve como resultado da interação com os pais e outras pessoas no ambiente;

- a avaliação de múltiplos sistemas, isto é, da família, das interações, do ambiente, da cultura. Esses sistemas interagem e influenciam-se mutuamente e não podem ser tratados de forma isolada;

- a avaliação e intervenção centrada na família, ou seja, registros contínuos das observações e das conversações entre pais e profissionais seriam a base para as decisões acerca da intervenção;

- ênfase na conversa com a família, por meio de questionários abertos de modo a reunir informações que dirigiriam o processo de intervenção;

- atenção aos rituais familiares, às rotinas diárias e às brincadeiras que refletiriam os padrões da vida da família e seriam os meios pelos quais a intervenção seria produzida;

- além da observação das etapas de desenvolvimento da criança, utilização de uma estrutura e coleta de informações adequadas e variadas por meio de informações sobre as interações, o desenvolvimento da criança, sobre os ambientes, os sistemas de apoio e o nível de satisfação dos pais;

- o uso de formulários de registros serviria para ajudar o professor a trabalhar com a família; obter informações ao longo do tempo sobre a criança, tais como as interações, o perfil de desenvolvimento, as percepções, os objetivos, as necessidades, as expectativas da família, e informações sobre o ambiente;

- emprego de materiais que oferecessem meios para os pais refletirem sobre as necessidades da criança, das famílias sobre recursos disponíveis e sobre suportes do ambiente.

Essa forma de avaliar é compatível com o diagnóstico pedagógico formativo que, de acordo com Sacristán (1998), serviria à tomada de consciência e ajudaria a refletir sobre o processo de intervenção, no planejamento de atividades e a compreender como a criança estaria progredindo; permitiria ainda introduzir alternativas, correções ou reforçar certos aspectos.

O diagnóstico pedagógico na área da deficiência visual segue as diferentes interpretações teóricas acerca da percepção visual em humanos. Conforme Severino (1994), a filosofia moderna, na corrente empirista de Lock e Hume, defendia a tese dos sentidos e da experiência sensorial como fonte do desenvolvimento humano. A aquisição de conhecimento, no pensamento desses autores, dependeria das impressões sensíveis que o homem registra em sua mente. Observa-se que essa concepção ainda continua forte na educação das pessoas com baixa visão, pois os programas de estimulação ainda são voltados ao treinamento visual e à modificação do sujeito para adaptação ao meio.

As teorias sócio-interacionistas construtivistas, de Piaget (1978), e a sócio-histórica, de Vygotsky (1994), consideravam essa questão por outro ângulo: a interdependência entre os fatores biológicos e sócio-culturais. Luria (1986) apontava que as funções psicológicas teriam um suporte biológico, pois seriam produto da atividade cerebral. Tanto Luria como Vygotsky defenderam a tese de que o funcionamento psicológico desenvolver-se-ia na cultura, fundamentar-se-ia nas relações sociais e na interação homem-objeto, que seria mediada por sistemas simbólicos.

Piaget (1978) observou que a organização biológica estrutural é hereditária. As estruturas sensoriais e perceptivas são fundamentais no processo de assimilação e compreensão do ambiente. Entretanto, não são construídas pela sensorialidade ou pelo estímulo externo, quer dizer, de fora para dentro. O estudioso também apontava a importância do sistema da ordem funcional, ligado à atividade organizadora da experiência que seria interna, ligada à própria organização vital e à ação do sujeito sobre os objetos.

Neste trabalho, adotam-se as duas vertentes distintas, anteriormente descritas. A primeira considera que a deficiência não se constitui:

[...] em um defeito ou perda isolada de função, mas que a plasticidade do cérebro reestrutura os mecanismos neurológicos superiores, que provoca uma reorganização radical de conjunto da personalidade, reanimando as forças psíquicas e dando-lhes novas vias (VYGOTSKY, 1994, p.100).

Assim, a percepção, atenção, a memória e aprendizagem, mediante mecanismos psico-bio-químicos, se ajustam de acordo com as necessidades do indivíduo na sua ação e interação com o meio.

A segunda, a epistemologia genética, estuda a estrutura, o funcionamento e a organização do pensamento da criança. Afirma que: a função é adquirida pela experiência, pela coordenação das ações e que, mediante atividade da criança, são organizados os sistemas, constituindo-se numa adaptação de condutas e de idéias relativas às exigências do meio. Para Piaget:

[...] as estruturas são inerentes a todas relações e conhecimento, unindo os sujeitos (qualquer que seja o nível de seu conhecimento) aos objetos, qualquer que seja sua variedade e já a partir dos objetos da percepção (PIAGET,1967, p.3).

Nessa visão, o sujeito é constituído no seu próprio meio pelas ações que exerce e pelas interações que estabelece com pessoas, objetos e regras.

Piaget argumenta:

[...] nossos conhecimentos não provêm nem da sensação nem da percepção isoladamente, mas da ação global, da qual a percepção participa apenas como função de sinalização. O próprio da inteligência não é contemplar, mas transformar (PIAGET, 1966, p.3).

Assim, na tentativa de compreender as múltiplas determinações do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com DVC, utilizamos como método de avaliação, o diagnóstico compreensivo por meio da relação dialógica e situação lúdica como sugere Piaget (1978), pois é preciso conseguir dominar, em pensamento, os problemas evidenciados na ação e identificar como as relações são constatadas.

Esse procedimento reflete e expressa a avaliação em múltiplas dimensões: na interação e comunicação, nos aspectos visuais, sensório-motoras, perceptivos; cognitivos (função simbólica e formação de conceitos); nas habilidades sociais; nas atividades de independência e autonomia; na mobilidade, e nas necessidades específicas para adaptação escolar.

A elaboração do protocolo de avaliação funcional da visão e os procedimentos para observar de forma integrada o desenvolvimento e aprendizagem tiveram apoio nas investigações de Kandel e Jessell (2000) sobre o sistema nervoso. Esses autores consideram que o desenvolvimento, o processamento e a função visual são processos sistêmicos complexos que dependem de: 1) reações físico-químico-cinéticas do organismo; 2) rede integrada de estruturas fisiológicas, sensório-motora-perceptiva; 3) aspectos psico-afetivos: relacionais, de interação e comunicação; 4) condições ambientais e adaptativas.

Assim, a avaliação, numa abordagem pedagógica e funcional deve enfatizar a importância de se oferecer às crianças com baixa visão, oportunidades variadas de experiências e de ações sensório-motoras integradas e não apenas alguns momentos de avaliação ou treinamento visual.

Este estudo partiu do princípio, colocado por Bruno (2002), segundo o qual olho não se treina, o aluno adquire a função mediante o uso contínuo e progressivo da visão, por meio de ações coordenadas e experiências que permitam a formação de imagens, a atribuição de significados e a formação de conceitos.

Nessa linha de raciocínio, o referencial teórico, utilizado como ponto de partida para a observação dos aspectos e itens relativos ao desenvolvimento, foi o construtivismo de Piaget. Assim, a avaliação funcional da visão foi integrada ao ludodiagnóstico, uma vez que a ação da criança sobre os objetos e a forma como ela brinca podem revelar seus pontos fortes, suas possibilidades e necessidades de apoio.

Este instrumento é complementado pela abordagem sócio-cultural ecológica cuja ênfase não é dada na deficiência, perda ou limitação, mas nas necessidades da criança, na modificação do meio, nos instrumentos e recursos materiais para que se atinjam níveis mais elevados de aprendizagem. É sócio-cultural, porque busca relacionar os eventos singulares com os outros planos da cultura, das práticas sociais e institucionais. (GOES, 2000, p.15).

Essa forma sistêmica que a abordagem ecológica usa para avaliar fundamentou-se nos estudos de Bronfenbrenner (1996) que tem raiz na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky e concebe a constituição do sujeito como uma ação dialética complexa: produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. (VIGOTSKY, 1989, p.63).

Chama-se ecológica, de acordo com Bronfenbrenner (1996), porque está preocupada com as inter-relações dos organismos com o seu ambiente. A avaliação se dá na relação com as outras pessoas, no contexto e no ambiente natural. Procura compreender o sistema e a cultura em que a criança e sua família vivem.

A avaliação ecológica consiste em elaborar um mapa do sistema, ou seja, forças, barreiras, necessidades, apoios e desafios. Utiliza-se, para análise e interpretação dos dados de avaliação, de variáveis comunicativas de nível intrapessoal, interpessoal e grupal; variáveis situacionais, nas quais os materiais, o espaço e tempo são rearranjados no contexto natural.

Geruschat (1988) propôs uma avaliação educacional de crianças com múltipla deficiência, orientada, inicialmente, pela avaliação funcional da visão. Defendeu que esse tipo de avaliação poderia ser muito útil se os objetivos estivessem claramente centrados na criança, pois, tornar-se-ia difícil avaliá-las de outra maneira, em virtude da atenção limitada e dificuldade de interpretar suas respostas.

A avaliação funcional da visão em crianças muito jovens ou com múltipla deficiência é um procedimento complexo e subjetivo que depende fundamentalmente da capacidade de observação do avaliador. Bishop (1988) ponderava que a criança poderia ser não-verbal ou incapaz de expressar o que poderia ou não ver. Para ela, a ausência de linguagem ou de linguagem expressiva poderia interferir no feedback verbal comum nos testes visuais.

Essa autora pontuou a necessidade de observação em ambiente natural, uma vez que serviria a dois propósitos: prover linhas básicas de informações sobre determinadas respostas e identificar os estilos e caminhos próprios para indicar respostas.

Para tanto, a avaliação funcional proposta neste trabalho, foi realizada por meio de entrevistas com os pais e professores, registro da escuta, dos protocolos de observações do desempenho visual e do desenvolvimento global do aluno. O foco de atenção não foi apenas a criança, mas o contexto, a família e a escola.

Dessa forma, a avaliação funcional se torna o ponto de partida para a compreensão das possibilidades, do estilo perceptivo e de aprendizagem, das necessidades específicas e educacionais especiais das crianças com baixa visão. Descreve os níveis de apoio necessários para a realização de atividades ou tarefas funcionais e acadêmicas. Procura identificar aquilo que o educando já traz consigo, isto é, aquilo que ele sabe fazer; o que consegue fazer sem ajuda; o que executa com ajuda e com que tipo de apoio, além de indicar o que não consegue fazer e o porquê disso.

Na avaliação, a participação ativa da família é fundamental, porque contribui com informações sobre as necessidades e interesse da criança: do que gosta, como vê, o que lhe é difícil, como interage, comunica-se e brinca com outras crianças. Nesse processo, a família tem a oportunidade de explicitar suas dúvidas, ansiedades e frustrações, como também de participar como mediadora no processo de aprendizagem do aluno.

Neste sentido, Briggs (2003) concebia a avaliação ecologicamente válida como aquela que aumentasse a participação dos pais e cuidadores na avaliação da criança com deficiência. Os pais participariam com suas formas de pensar e atuar, com atitudes, valores e sistema de crenças. Considerava essa avaliação *“um processo contínuo de interação, de questionamento e como forma para responder questões”* (BRIGGS,2003,p.15).

Por esse caminho, a avaliação funcional da criança com deficiência visual deixa de ser apenas da condição visual, passa buscar compreender, pela escuta empática, pelo processo de coleta de dados e pela reflexão conjunta entre pais e profissionais, todas as possibilidades: o desenvolvimento, a aprendizagem, os interesses, as dificuldades, as relações interpessoais e do sistema alargado.

Além dessas informações fundamentais, torna-se necessária a observação do desempenho do aluno em sala de aula, nas atividades de vida diária, no recreio e ambientes externos. Nesta forma de avaliar, as questões do desenvolvimento não são relegadas ao segundo plano, mas são discutidas numa ação transdisciplinar, em conjunto com a família e demais profissionais que porventura atendam à criança.

Essa coleta de dados é essencial para a elaboração do plano de inclusão, para as adequações e complementações curriculares e tem em vista o sistema de apoio e suporte à inclusão do aluno com múltipla deficiência na classe comum.

Nesse espaço relacional interativo, não só o professor organiza informações, mas todo o conjunto escolar: pais, instituições especializadas e comunidade escolar devem estar abertos às modificações, às novas formas de pensar e agir, a lidar com o conhecimento de uma forma dinâmica, em movimento e constante transformação.

CAPÍTULO II

Compreendendo a baixa visão

O presente capítulo apresenta uma revisão conceitual sobre a baixa visão, discute a deficiência visual cortical, as principais alterações funcionais e as necessidades específicas das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na primeira infância.

A baixa visão foi conceituada pelo *International Council for Education of People with Visual Impairment (1992)* como alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alteração da sensibilidade aos contrastes, adaptação visual e função viso- motora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual do indivíduo que também poderá ser influenciado por fatores ambientais inadequados.

Do ponto de vista clínico, a baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, após o melhor tratamento e ou correção de erros refracionais comuns. Caracteriza-se pela acuidade visual inferior a 20/70 até percepção luminosa e campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação. Do ponto de vista educacional, é a capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas do cotidiano (*International Council for Education of People with Visual Impairment, 1992*).

Para Corn (1983), a pessoa com baixa visão, mesmo após a melhor correção óptica possível, seria visualmente deficiente, no entanto, poderia melhorar seu funcionamento visual através de recursos ópticos especiais, não ópticos e modificações no ambiente. A autora recomendava uma avaliação clínico-funcional realizada pelo oftalmologista e pedagogo especializado tendo em vista a identificação das necessidades específicas e educacionais especiais para uma intervenção pedagógica adequada.

Bruno (2002), ao conceituar a múltipla deficiência, discutiu que ela não podia ser definida como a somatória de duas ou mais deficiências, mas sim, como limitações acentuadas no domínio cognitivo, nas formas de interação, comunicação, linguagem, nas habilidades sensório-motoras, na competência social e na capacidade de adaptação do sujeito. Enfatizava

a importância da modificação do meio para que o sujeito atingisse níveis funcionais mais elevados.

Para Amaral (2002), Coen, Palmarkes e Zambone (2002), a múltipla deficiência seria uma condição, que exigiria recursos e meios adicionais que respondessem adequadamente às necessidades educacionais para promover aprendizagem significativa no ambiente familiar, escolar e comunitário. Esses pesquisadores sugeriram estratégias de avaliação e intervenção educativa que tivessem por base a perspectiva ecológica, isto é, enfatizassem as atividades de interação, comunicação, atividades funcionais, de vida prática e experiências sociais significativas necessárias para compreensão do mundo.

2.1 Principais alterações funcionais e necessidades das crianças com baixa visão

A medida da acuidade visual é o critério mais utilizado para detecção da deficiência visual em escolares, entretanto, não deve ser o único parâmetro para avaliar a visão de uma pessoa. As alterações funcionais mais frequentes em baixa visão que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem são: a amplitude do campo visual, a sensibilidade aos contrastes, a adaptação visual e as alterações viso-motoras e perspectivas.

Acuidade visual

A acuidade visual foi concebida por Haddad, Sampaio e Kara (2001) como a medida do poder de resolução do sistema visual que forneceria informações sobre a integridade desse sistema. A avaliação da visão em crianças com múltipla deficiência seria uma tarefa complexa, muitas vezes um procedimento impreciso. No caso das crianças não verbais, os resultados dependeriam muito da habilidade do examinador.

A criança que não pode expressar o que vê ou o que não pode ver, *“as muito jovens com poucas experiências para realizar comparações visuais ou com alterações de linguagem, podem apresentar respostas que interferem nos testes de acuidade visual”* (BISHOP, 1988, p.47). Para a autora, a perda visual poderia inibir a aquisição de conceitos necessários para exatidão das respostas verbais durante o teste.

As crianças com deficiência visual cortical necessitam de mais tempo para a visualização, aproximadamente, o dobro das crianças com apenas baixa visão. O grupo pesquisado por Rosemberg e Hertz (1988) indicou que essas crianças têm uma visão muito pobre, embora os olhos sejam

normais, sem patologia. Os exames eletrofisiológicos foram normais, a acuidade visual encontrada foi um pouco melhor com o teste de Teller.

Adaptação de recursos ópticos e ampliação

Lindstedt (1997) sugeriu, para o melhor desenvolvimento possível da capacidade visual de crianças, a identificação precoce para minimizar a perda visual mediante a intervenção adequada: a correção óptica e a estimulação visual.

O aumento da resolução visual pode ser obtido mediante a modificação da imagem na retina, de materiais e das condições ambientais. Haddad, Sampaio e Kara (2001) descreveram quatro sistemas de ampliação da imagem: 1) ampliação pela diminuição da distância relativa; 2) ampliação linear – aumento real do objeto; 3) ampliação angular obtida com o emprego de lentes ou de combinação de lentes; 4) ampliação por projeção (circuitos fechados de televisão).

Auxílios para baixa visão podem ser recursos ópticos, não ópticos e eletrônicos. Para ampliar as experiências visuais de crianças com baixa visão significativa, Bruno (2001) sugeriu, quando necessário, a adaptação de recursos ópticos específicos desde a pré-escola: *recursos para perto e longe podem ser utilizados na educação infantil, como instrumentos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem* (BRUNO, 2001, p. 48).

Os educadores especializados devem estar em constante comunicação com o oftalmologista para troca de informações sobre o desempenho visual do aluno nas atividades escolares e no programa de orientação e mobilidade. Isto auxilia na tomada de decisão sobre quais recursos que podem beneficiar o educando nas diferentes tarefas: figuras, desenho, pintura, jogos, teatro, leitura-escrita e trabalho em lousa.

Sensibilidade aos contrastes

Contraste é a diferença de luminância entre superfícies adjacentes, são padrões de alto-contraste preto/branco. A sensibilidade aos contrastes alterada interfere na percepção de forma, em atividades de reconhecimento de face, objetos, atividades de vida diária, orientação e locomoção no ambiente.

Estudos de Hyvarinen (2001) indicaram que as crianças com sensibilidade aos contrastes alterada podem ter dificuldade para perceber o ambiente, padrões diferenciados, rostos, expressões faciais e objetos. Mostram pouco interesse por figuras, livros e leitura.

A avaliação da sensibilidade aos contrastes pode ser realizada por procedimentos como o teste VCTS (*Vision Contrast Test Sistem*). São cartelas com listras ou figuras apresentadas a uma distância de um metro, em posição de linha média central em relação aos olhos da criança. As cartelas para perto devem ser utilizadas a 40 cm de distância e com a melhor correção óptica possível.

O contraste pode ser potencializado por meio de lentes e filtros: *“além de lentes para melhorar a imagem, são recomendados filtros para diminuir ofuscamento, o brilho e aumentar o contraste, melhorando a nitidez da imagem”* (HADDAD, SAMPAIO e KARA 2001, p.20). Os autores citados recomendaram lentes com filtros solares ou de ultravioleta (UV), para longe ou perto. Esses recursos podem ajudar a diminuir o ofuscamento, aumentar a acuidade visual, melhorar o contraste e diminuir o estresse e a fadiga visual.

Adaptação visual e controle de iluminação

A capacidade de adaptação à iluminação é uma função tão incapacitante quanto a baixa acuidade significativa. Bruno (1992) observou, em crianças com baixa visão e alterações neurológicas, a frequência de alteração na sensibilidade aos contrastes e acentuada dificuldade de adaptação à iluminação, em decorrência, provavelmente, da irritação neurológica ou dilatação da pupila por uso de medicação anticonvulsivante.

Haddad, Sampaio e Kara (2001) discutem que o ofuscamento seria o principal efeito adverso sobre o sistema visual; podendo levar ao desconforto visual, cefaléia, cansaço, ardor ocular, lacrimejamento e menor resolução visual. A alteração da adaptação visual interferiria nas reações visuais podendo ocorrer tanto o ofuscamento diante de iluminação intensa como extrema lentidão ou níveis baixos de resolução visual em ambiente pouco iluminado.

O controle da iluminação ambiente e o uso de lentes filtrantes podem determinar a melhora das funções viso-perceptivas, da interação da criança com o meio ambiente e, principalmente, proporcionar melhor bem estar e conforto visual.

Funções viso-motoras-perceptivas

As funções óculo-motoras, ou seja, a capacidade de fixar, focalizar, seguir os objetos no espaço e a coordenação olho-mão, interferem no desenvolvimento e resolução visual.

Além desses fatores, as dificuldades acomodativas e a esfera visual prejudicadas reduzem o desenvolvimento da capacidade visual. “*A esfera visual é definida como o alcance visual (distância em metros ou centímetros) em que a criança é capaz de ver e definir claramente os objetos*” (LINDSTEDT, 1986, p.19).

A acomodação foi concebida por Lindstedt (1986) como o processo de formação de imagem clara na retina. Segundo a autora, a acomodação interferiria na resolução visual para atividades de perto; uma disfunção acomodativa resultaria em imagem nebulosa, estresse físico, mental, fadiga e irritação. As crianças com dificuldades acomodativas poderiam ser ajudadas com lentes adicionais para perto.

Essa autora observou que as crianças, com baixa visão significativa, não desenvolveriam uma capacidade de acomodação apropriada, principalmente nos casos de disfunção óculo-motora, nistagmo ou dificuldade de focalização.

Para Lindstedt (1986), a função viso-perceptiva estaria relacionada à acuidade visual, à sensibilidade aos contrastes, à visão espacial, à percepção de formas e cores, à função cerebral central como à percepção de formas complexas, profundidade, codificação, análise, síntese, coordenação de informações e orientação no espaço.

Controle de cabeça e organização da postura

O padrão postural de crianças, com múltipla deficiência, pode levar o examinador a conclusões equivocadas se não forem cuidados os aspectos de organização da postura para otimização das respostas visuais. Bruno (1992) observou que crianças que não têm um bom controle de tronco, de cabeça e olhos em linha média, dificilmente mostrarão sua capacidade de fixação e, conseqüentemente, todo o seu potencial visual.

Rosemberg e Hertz (1988) recomendaram que, na avaliação de crianças com alteração motora severa, deveria ser feito o teste e re-teste para determinar a acuidade visual; utilizando a cartela ou objetos de forma individual, mais próxima e do lado que a busca visual for melhor.

Poderão ser usados, na avaliação, auxílios para posicionamento e postura como: cadeiras adaptadas, pranchas de suporte, mesas com tampo inclinável ou porta texto móvel.

As necessidades específicas de crianças com deficiência visual cortical devem ser identificadas por equipe interdisciplinar e requerem ações transdisciplinares nas áreas da saúde, educação e ação social. O professor precisa saber sobre a capacidade visual de seu aluno com múltipla

deficiência: o quanto e como ele vê, para assim, delinear caminhos para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais adequadas.

2.2 A deficiência visual cortical

A deficiência visual cortical (DVC) é considerada uma alteração no cérebro, envolvendo a córtex visual em decorrência de acentuada prematuridade ou situações críticas de sobrevivência, por isso, essas crianças apresentam, com frequência, múltiplas deficiências e, até bem pouco tempo, eram consideradas cegas.

Neste trabalho, optou-se pela definição de Moore (1997), que definiu a DVC como:

[...] uma perda visual bilateral com respostas pupilares normais (as quais são produzidas no tronco cerebral), e sem anormalidades óbvias nos olhos. Em outras palavras, os componentes anteriores do sistema visual estão intactos, mas os componentes posteriores encontram-se comprometidos. (MOORE, 1997, p.103)

A autora recomendou uma avaliação fundamentada na história de vida da criança, no exame oftalmológico e neurológico, com investigações de eletroencefalograma (EEG), Potencial Visual Evocado (PEV) e ressonância magnética.

Para crianças com DVC, torna-se importante o controle da complexidade da estimulação visual. Estudos de Rizzo e Hurting (1987) apontaram a importância do controle da complexidade do estímulo visual na avaliação e intervenção dessas crianças, pois, normalmente, a córtex visual monitora o *input visual* pela entrada de certos sinais e supressão de outros, mas as crianças com DVC não poderiam ser capazes de fazer isso.

Jan, Groenveld e Wong (1988) observaram o efeito *crowding* nas crianças com DVC, isto é, a falta de habilidade de seleção da imagem; elas demonstravam dificuldade para observar objetos ou figuras colocadas próximas ou juntas, mas podiam identificar mais rapidamente se estivessem apartadas e mais separadas no espaço. Elas podiam alcançar objetos focados para seus olhos e fazendo isto, eliminariam informações não essenciais, porque poderiam examinar apenas o objeto que entrava no seu campo visual.

Essa autora observou o comportamento visual de crianças com DVC e constatou que diferia radicalmente de crianças com perda visual ocular, principalmente nas habilidades para processar informações visuais e na

formação de conceitos. Nas desordens oculares, os sinais poderiam ser incompletos, mas o processo de análise estaria presente e completo.

Cannao, Moretti e Ricci (1986) indicaram que o desenvolvimento de crianças com DVC seria lento, ocorrendo, freqüentemente, alterações neurológicas, mas o diagnóstico e a intervenção precoce seriam de crucial importância, pois essas crianças não aprenderiam ou adquiririam conhecimento de maneira espontânea.

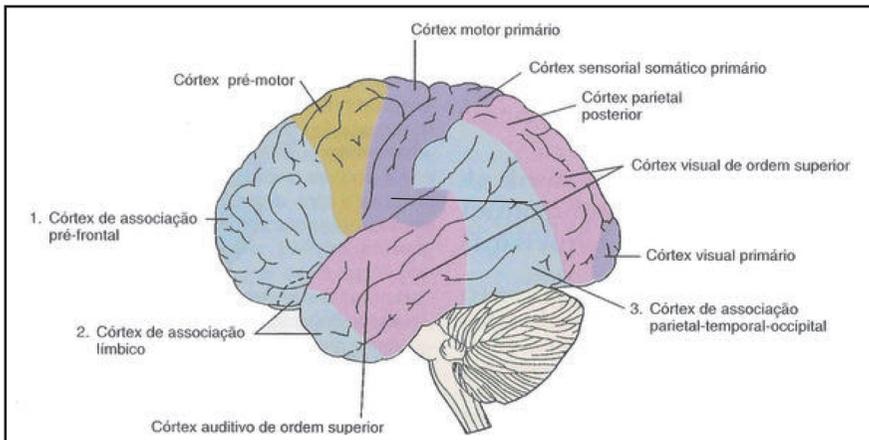
Groenveld (1998) recomendou, para avaliação das crianças com DVC, além da observação do comportamento da criança e do ambiente, a realização de um questionário para os pais poderem observá-las melhor no ambiente familiar.

2.3 Principais alterações e funções do sistema cortical

Para Moore (1997), a deficiência visual cortical estaria relacionada a lesões vasculares, pós-traumáticas ou infecciosas. O reflexo pupilar à luz poderia ser normal, porém, a capacidade de acomodação ou convergência poderia estar alterada. Afirmou que o sistema visual seria formado por vias anteriores e posteriores, com diferentes funções.

Os componentes anteriores do sistema visual cortical, denominados via visual estriada, seriam formados por: olhos, nervo óptico, quiasma óptico e tracto óptico.

Essas vias teriam as seguintes funções: detecção do movimento, orientação viso-espacial para navegação (movimentação), orientação e localização visual de objetos sem reconhecimento preciso. Essas estruturas seriam menos vulneráveis a síndromes perinatais e pós-natais que causam DVC.



Fonte: Kandel e Jessell (2000, p. 283).

Figura 1 – Córtex sensorial e motor.

Moore (1997) considerou que as alterações nos componentes posteriores - córtex occipital, temporal, parietal, frontal e lóbulo límbico - caracterizariam a deficiência visual cortical (ver Figura 1). *“Essas áreas seriam responsáveis pela percepção visual de contraste, movimento, busca visual, cor, formas e orientação e decodificação de detalhes”* (MOORE, 1997, p.136).

Para Kandel e Jessel (2000), o processamento da informação visual ocorreria por sistemas distintos e paralelos que permitiriam a visão espacial, isto é, informaria sobre a localização dos objetos no espaço, orientaria o movimento e deslocamento do corpo no espaço. Observaram que a localização do objeto no espaço seria tarefa do córtex parietal posterior. Esse sistema seria responsável pela detecção do movimento, das relações espaciais e percepção de profundidade. Alteração nessas vias resultaria num déficit seletivo da percepção do movimento e dos movimentos oculares dirigidos para alvos em movimento.

Para esses autores, no córtex visual primário ocorreriam as etapas iniciais da percepção: o delineamento de um objeto, os seus contornos, limites e contrastes. Essas dificuldades poderiam significar movimentos oculares desajustados, ausência ou diminuição da informação em virtude de visão borrosa, devido à lesão nas vias de aferência, com perda da percepção nítida de objetos e da visão de conjunto; compreensão e análise de objetos e cena; orientação e movimentação no espaço.

Moore (1997) e Kandel e Jessel (2000) observaram que a lesão no lóbulo parietal posterior prejudicaria as habilidades de focar atenção, mover a cabeça e os olhos até um objetivo e manejar informações distintas

ao mesmo tempo. Essas pessoas poderiam perceber apenas um ou dois objetos de cada vez. Apresentariam dificuldade para alcançar, seguir e pegar objetos; orientar e mover o corpo no espaço e ultrapassar obstáculos.

Comentam os autores que as alterações no córtex temporal produziriam dificuldades para reconhecer objetos complexos e faces. O lóbulo temporal seria considerado o centro da codificação: armazenaria e registraria formas, rostos, objetos e, pela via direita do cérebro, permitiria o reconhecimento dos mesmos. As disfunções mais comuns seriam: reconhecer e diferenciar rostos, expressões faciais, objetos e animais. Os autores discutiram que o córtex frontal teria a função de localizar pessoas e objetos no espaço, de registrar informações visuais apresentadas pelo lóbulo parietal e de realizar a seleção do objeto para ser identificado e pego.

Dutton (2001) apontou que o lóbulo parietal posterior manejaria grande quantidade de informação ao mesmo tempo, mas o lóbulo frontal selecionaria as informações e direcionaria a atenção às imagens escolhidas. Alterações nessas vias não permitiriam à criança trabalhar com muita informação ao mesmo tempo, podendo se desorganizar em ambientes poluídos visualmente, com muitos objetos, obstáculos e barulhos. A seleção dos estímulos, a organização dos objetos no espaço, a apresentação não simultânea e seqüenciada destes últimos favoreceriam melhor a ação funcional.

Para esse autor, o conhecimento e a compreensão do que se vê estariam relacionados à interdependência entre os lóbulos temporoparietal e frontal. As vias visuais trabalhariam de forma integrada, e isto explicaria por que determinadas crianças, algumas vezes, reconheceriam certos objetos, desenhos e palavras e outras vezes não, bem como por que algumas crianças teriam dificuldade para reconhecer rostos, mas não teriam para formas, cores e objetos. Observou ainda que a percepção simultânea de letras poderia ser mais fácil e que a percepção isolada de palavras mais fácil do que a de frases.

Esses dados nos permitem levantar a hipótese de que as atividades de leitura de imagens complexas, a interpretação de cenas com ação e movimento e o processo de leitura e escrita são atividades que apresentam índices elevados de dificuldade na etapa pré-escolar.

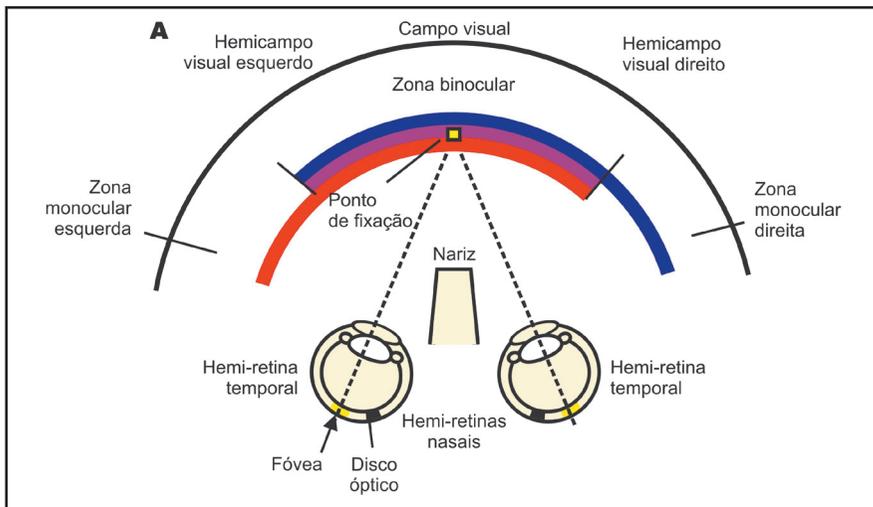
As alterações do campo visual

O campo visual foi definido por Dantas e Zangalli (1999) como o conjunto de pontos no espaço que o olho, teoricamente imóvel, percebe. Os campos compõem-se de porções binoculares e monoculares, refletem

a posição dos olhos na cabeça e o grau de superposição dos campos de visão em cada olho.

Para esses autores, o campo visual poderia ser dividido em quatro quadrantes separados por uma linha horizontal e por uma linha vertical, cuja intersecção coincidiria com o ponto de fixação que corresponderia ao eixo visual. As medidas do campo visual seriam realizadas em relação ao eixo visual e o limite considerado. A amplitude do campo visual superior e nasal estaria limitada pelo rebordo orbitário superior e pelo nariz, sendo influenciada por variações anatômicas. O campo visual foi dividido em campo central (do ponto de fixação até 30 graus) e em periférico (dos 30 graus até a periferia). As porções binoculares estendem-se além de 60 graus do campo visual. Além disso, no lado temporal de cada campo visual (de 60 a 90 graus) existe uma porção conhecida como o crescente temporal que serviria apenas à visão monocular (ver Figura 2).

Kandel e Jessell (2000) apresentaram uma representação gráfica do campo visual, na qual a transmissão da informação da retina ao córtex visual seria organizada topograficamente. Os estímulos do hemisfério esquerdo (da metade esquerda do campo visual) projetar-se-iam sobre a hemi-retina nasal do olho esquerdo e sobre a hemi-retina temporal do olho direito. O hemisfério direito projetar-se-ia sobre a hemi-retina nasal do olho direito e sobre a hemi-retina temporal do olho esquerdo (ver Figura 2).



Fonte: Kandel e Jessell (2000, p. 340).

Figura 2 – Campo visual binocular.

Os campos visuais superiores e inferiores foram também mapeados topograficamente. A metade superior do campo visual seria projetada sobre a metade inferior da retina, e a metade inferior do campo visual seria projetada na parte superior da retina, mas o cérebro ajustaria essa inversão.

Para Dantas e Zangalli (1999), as alterações de campo visual poderiam ser totais, parciais, difusas ou localizadas. Ocorreriam de formas diferenciadas ou combinadas: perda da visão central (escotoma central), da periférica, dos quadrantes superiores ou inferiores. Quando a acuidade visual for significativamente reduzida, haverá perda da visão central e, seqüente busca de uma compensação com composição de cabeça na lateral para obter informações por meio do campo visual periférico. A alteração do campo visual periférico interferiria na mobilidade, na interação com o meio, na observação do ambiente e na detecção de objetos e obstáculos ao redor. A perda do campo visual central interferiria significativamente nas habilidades de comunicação, nas tarefas de perto e nas atividades de leitura e escrita.

Dessa forma, a avaliação de campo visual em crianças pequenas com múltipla deficiência só pode ser possível pelo procedimento e confrontação, isto é, comparação entre a observação informal da focalização, fixação, seguimento e alcance visual do objeto em diferentes pontos no espaço.

Outras alterações visuais corticais

Percepção do movimento

Estudos de Zeki (1993), Moore (1997) e Kandel e Jessell (2000) indicaram diferentes regiões no cérebro responsáveis pelo movimento dos olhos e percepção de objetos em movimento. A região do cérebro responsável pela percepção do movimento seria o córtex occipital. A área visual temporal superior estaria envolvida na acomodação suave dos movimentos. O córtex pré-frontal via occipito-parietal e circuitos temporo-occipitais, controlaria também o movimento dos olhos, realizaria a detecção do movimento, sendo responsável pela coordenação viso-motora e pelo mapeamento do ambiente.

Estudos de Moore (1997) indicaram que as crianças com perdas visuais severas freqüentemente teriam essa habilidade preservada. Entretanto, revelaram que crianças com disfunções cerebrais poderiam apresentar dois tipos de dificuldades: seguimento visual e percepção de objetos em movimento. Comentou a autora que alguns adultos com deficiência visual cortical encontrariam dificuldade para perceber,

reconhecer e acompanhar objetos em movimento, como também calcular a distância, velocidade e codificar detalhes. Alguns poderiam reconhecer apenas formas e cores de objetos em movimento.

Na experiência de Bruno (1992), ler apresentaria grande dificuldade para alunos com múltipla deficiência, pois com o movimento da cabeça ou olhos, as palavras embaralhar-se-iam e tornar-se-iam difíceis de localizar.

Memória visual

Dutton (1998) indicou que a memória visual localizar-se-ia nos lóbulos parietais e áreas vizinhas. Comentou que a capacidade para escrever e a capacidade para copiar poderiam estar alteradas na deficiência visual cortical. Enfatizou a importância de compensar essa alteração com a memória auditiva. Sugeriu o método fônico para a alfabetização dessas crianças.

Disfunção perceptiva

Agnosia visual é uma alteração perceptiva - descrita por Luria (1981)- que a identificou como uma lesão cortical da região occipital. Observou que as pessoas seriam capazes de identificar partes de objetos, descrevê-las, mas não seriam capazes de decodificar o objeto como um todo.

Temos observado, na prática da avaliação de crianças com baixa visão e múltipla deficiência, que essas recebem, freqüentemente, diagnóstico de agnosia visual. Torna-se necessário um estudo mais detalhado das funções visuais para a realização do diagnóstico diferencial.

A agnosia visual foi definida pela neuro-oftalmologia, conforme Dantas e Zangalli (1999), como um distúrbio do aparelho óptico que tornaria impossível, somente pela visão, o reconhecimento de objetos, de formas ou de símbolos. A pessoa poderia reconhecer o objeto pelo tato e seria incapaz de reconhecê-lo visualmente.

Para esses autores, tratar-se-ia de um distúrbio perceptivo não associado à alteração da acuidade e do campo visual. Caracterizar-se-ia pela incapacidade de combinar impressões e as partes de objetos. Poderia ocorrer dificuldade de reconhecer objetos ou a sua representação pictórica.

Leonhardt, Calderon e Forns (2004) observaram que as crianças com deficiência visual necessitavam de mais tempo para descobrirem seu espaço emocional e poderem manifestar suas emoções, frustrações e sentimentos. A falta de visão pode levar a criança a vivenciar frustrações ao não dispor de um suporte equivalente que a ajude a poder mostrar a

expressão de seus desejos e objetivos. Para um bom desenvolvimento, essas crianças necessitam de ajuda do adulto para a formação do processo de simbolização.

As considerações sobre as principais funções visuais e as possíveis alterações corticais que podem interferir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com múltipla deficiência, abordadas neste capítulo, guiaram-nos na sistematização da elaboração da proposta de avaliação das necessidades específicas e educacionais dessas crianças na educação infantil.

CAPÍTULO III

Organização e sistematização da avaliação

O presente capítulo aborda a organização e sistematização da avaliação funcional da visão, do desenvolvimento global, das necessidades educacionais especiais e adaptativas de crianças com baixa visão e múltipla deficiência na primeira infância. Apresenta os protocolos, os objetivos e os critérios utilizados na avaliação.

Esta proposta de avaliação consiste num esforço de sistematização de itens de observação de habilidades, competência em diferentes áreas do desenvolvimento global de crianças na faixa etária de zero a sete anos. Propõe a organização e adaptação de materiais e recursos para avaliação e criação de situações lúdicas e atividades significativas para realidade das crianças brasileiras.

A avaliação é composta por:

- 1) Formulário para entrevista com pais e professores;
- 2) Protocolos para Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas;
- 3) Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades adaptativas;
- 4) Ludodiagnóstico;
- 5) Teste Bust Play Card para confirmação da acuidade visual.

3.1 A entrevista com pais e professores

Os pais desempenham papel fundamental e possuem conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Dessa forma, participam ativamente da avaliação com informações, observações e sugestões que possam levar à compreensão do desempenho e melhorar o nível funcional do aluno.

Para isto, foi elaborado um formulário de entrevista estruturado para *pais e professores* o qual registra informações sobre:

1. *a criança*: verifica-se como é a criança, as formas de interação e comunicação, interesses, brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos, atividades preferidas, atividades de que não gosta, rotina, posicionamento;
2. *as estratégias e adaptações de materiais que os pais consideram importantes*: registram-se as adaptações de brinquedos, adaptações de materiais, mobiliários e recursos adaptados;
3. *os pais*: pesquisa-se sobre suas preocupações, desejos e expectativas em relação ao filho.

O formulário de entrevista não deve ser aplicado como interrogatório ou situação de teste. A situação deve ser interativa e dialógica. Pode ser preenchido pelos pais, se assim o desejarem, em casa com mais tempo ou, se preferirem, com a ajuda do profissional responsável pela avaliação da criança.

3.2 Formulário para entrevista com pais e professores

O formulário para entrevista com pais e professores possui itens estruturados. Para cada item é indicada uma medida de intensidade do comportamento (muito, pouco, nenhum). O formulário foi dividido em três seções: 1) a criança; 2) as estratégias e adaptações consideradas importantes; 3) os pais.

Formulário para entrevista com pais e professores

() Pai () professor

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____

Examinador: _____ Data: ____ / ____ / ____

1 A criança

1.1 Como é seu filho/aluno?	Muito	Regular	Pouco
Feliz			
Alegre			
Tranquilo			
Agitado			
Irritado			
Humor inconstante			
Nervoso			
Chorão			
Desligado			
Atento			
Interessado			
Desinteressado			
Comunicativo			
Participativo			
Brincalhão			
Independente			
Dependente			
Tem força de vontade			

1.2 Interação e relação	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Interação com adultos				
Interação com crianças				
Interação com objetos				
Manipulação do objeto				
Exploração do Objeto				
Busca ativa dos objetos				

1.3 Como se comunica	Muito	Regular	Pouco
Fala			
Vocalizações			
Sorriso			
Olhar			
Gesto manual			
Movimento do corpo			
Choro			
Grito			

1.4 Interesse por objetos	Muito	Regular	Pouco
Sonoros			
Táteis			
Com alto contraste			
Brilho			
Iluminados			
Cores vibrantes			
Multi-sensoriais			

1.5 Reconhece pessoas pela	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Visão			
Voz			
Cheiro			
Toque			

1.6 Reconhece objetos pela	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Visão			
Tato			
Barulho			
Cheiro			

1.7 Brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos	Nível de Mediação	Tipo de ajuda: F/M/V/T/S	CD/SD com/sem Dificuldade
Com pessoas			
Movimento de pessoas			
Movimento de objetos			
Jogos vocálicos			
Cantigas			
Jogos corporais			
Barulho de objetos			
Barulho de crianças			
Com objetos			
Brincadeira imitativa			
Brincadeira de faz-de-conta			
Jogos de encaixe			
Jogos de construção			
Jogos de quebra-cabeças			
Não sabe			

Legenda: Tipos de ajuda Níveis de Mediação

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média

(V) verbal (P) Pouca

(T) tátil (S) sonora (SD) sem dificuldade (CD) com dificuldade

1.8 Atividades preferidas	Nível de Mediação	Tipos de ajuda: F/ M/ V/ T/ S/	Com ou sem Dificuldade
Passear			
Fazer visita			
Bater papo			
Cantar			
Vocalizar			
Ouvir música			
Ouvir histórias			
Ver tv			
Ficar deitado			
Colocar os objetos na boca			
Brincar com movimentos repetitivos			
Fazer barulho com os brinquedos			
Jogar objetos no chão			
Brincar com objetos			
Brincar de faz de conta			
Pular			
Correr			
Nadar			
Brincar no parque			
Ver figuras			
Ver livros			
Folhear livros			
Modelar			
Identificar letras e números			
Pintar			
Desenhar			
Escrever			

Legenda: Tipos de ajuda Níveis de Mediação

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média

(V) verbal (P) Pouca

(T) tátil (S) sonora (SD) sem dificuldade (CD) com dificuldade

1.9 Atividades de que não gosta	Muito	Regular	Pouca
Dormir			
Comer			
Tomar banho (higiene)			
Vestir-se			
Escovar os dentes			
Pentear o cabelo			
Festa			
Gritos			
Ruídos inusitados			
Ruídos fortes			
Ajudar a guardar os pertences			
Obedecer			
Mover-se			
Fazer exercícios			
Andar			
Ir à escola			
Terapias			
Novas atividades			

1.10 Posição em que costuma ficar para:	Brincar/ Atividades	Comer	Descansar
Em pé			
Sentado			
Deitado de lado			
De barriga p/ cima			
De barriga p/baixo			
No colo com movimento espontâneo			
No colo com apoio físico			
De gato			
Em mobiliário adaptado			

2 Estratégias e adaptações que considera importante

2.1 Adaptação de brinquedos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Cores fortes			
Sonoros			
Táteis(textura/relevo)			
Cheiros			
Contraste			
Multisensoriais			
Iluminação			

2.2 Adaptação de materiais pedagógicos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Tamanho de objetos			
Cores dos objetos			
Aumentar tamanho das figuras			
Retirar os detalhes das Figuras			
Reforçar o contorno das figuras			
Acentuar o contraste das figuras			
Aumentar o tamanho de letras			
Retirar detalhes das letras			
Reforçar o contorno das letras			
Acentuar o contraste das letras			

2.3 Recursos ópticos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Óculos comuns			
Óculos especiais			
Telessistema			
Lupas Manuais			
Lupas eletrônicas			
Circuito fechado de TV			

2.4 Recursos especiais	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Computador			
Sintetizador de voz			
Sistema de comunicação			
Tabuleiro de comunicação			
Tabuleiro de letras e números imantados			
Porta texto			
Guia de linha			
Folhas com pautas ampliadas			
Folhas quadriculadas			
Lápis e canetas especiais			
Iluminação dirigida			
Iluminação ambiente			
Bengala			
Andador			

2.5 Mobiliários adaptados	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Calça da vovó			
Triângulo (cantinho)			

Carro adaptado			
Cadeira adaptada			
Mesa adaptada			
Tampo de mesa vertical			
Stand table (parapódio)			
Colchonete			

3 Os pais

3.1 Preocupações:	Muita	Pouca	Nenhuma
Dificuldade do filho em comunicar o que sente e deseja			
Como será recebido na escola			
Interação com as outras crianças			
Integração social			
Dificuldade na escola			
A escola não sabe lidar com a criança com deficiência			
A professora não recebe orientações para trabalhar com estas crianças			
Na escola não há material adaptado			
Acessibilidade			
Que o filho enxergue melhor			
Preocupação com o futuro			
Receio de deixar o filho com outras pessoas			

3.2 Desejos e expectativas	Muita	Pouca	Nenhuma
Comunicar-se mais			
Ser feliz			
Ser independente			
Ter amigos			
Incluir na escola e comunidade			
Andar			
Falar			
Brincar como as outras crianças			
Brincar com outras crianças			
Ser independente			
Aprender			
Usar óculos para ver melhor			
Prescrição de recursos ópticos especiais			

3.3 Protocolo para a avaliação funcional da visão e das necessidades educacionais especiais

Este protocolo compreende 61 itens subdivididos em três seções: 1) Funções visuais básicas; 2) Função viso-motora; 3) Função viso-perceptiva.

O Quadro que segue apresenta as funções e os objetivos do protocolo.

Quadro 1 - Funções e objetivos da avaliação funcional da visão e necessidades educacionais.

Funções	Objetivos	Número de itens
Nível 1 <i>Funções visuais básicas</i>	Observa as reações Visuais básicas à luz, ao movimento, contrastes, cores, formas; contato visual, atenção e campo visual.	10 itens avaliados por meio da interação com as pessoas, brinquedos e ambiente.
Nível 2 <i>Função viso –motora</i>	Avalia as habilidades de focalização, fixação, seguimento e alcance visual de objetos. Verifica a esfera visual, coordenação olho-mão e olho objeto; manipulação de objetos e exploração visual do ambiente (visão espacial).	28 itens avaliados em conjunto com as demais áreas do desenvolvimento por meio do ludodiagnóstico.
Nível 3 <i>Função viso-perceptiva</i>	Analisa a habilidade de identificar, reconhecer, discriminar pessoas e objetos; relacionar objetos à gravuras. Identificar, relacionar e associar cores, formas, gravuras, fotos, letras, número e palavras. Observa a capacidade de percepção de detalhes e figura-fundo e constância perceptiva.	23 itens avaliados em conjunto com as demais áreas do desenvolvimento por meio do ludodiagnóstico.

A seguir, apresentamos o protocolo de Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Educacionais Especiais.

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE HABILIDADES VISUAIS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: _____ Idade: _____ / _____ / _____

Escola (nível): _____ Data: _____ / _____ / _____

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação material	Observações
Função Visual Básica	Sensibilidade aos contrastes					
	Reação ao movimento/ vulto/pessoas/objetos à luz					
Nível I	às cores					
	à forma					
Função Visual	ao rosto					
	ao sorriso					
Campo Visual	Mantém contato visual					
	Olhar: alerta, atento, desligado, distante, fuga					
	Campo Visual: Central / periférico / quadrante					
Nível II Viso –Motora	Esfere Visual (distância em cm ou metro)					
	Posição ocular: simétrica/assimétrica					
	Orienta cabeça e olhos: à luz, pessoas e objetos					
	Focalização: fluutuante, rastreada ou dirigida					
	Fixação: mantém, rastreada ou fugaz					
	Seguimento com cabeça e olhos: à luz, movimento, rosto e objetos					
	Coordenação: olho-mão/ olho-objeto					
	Muda o olhar entre dois ou mais objetos					
	Encaixa e empilha objetos					
	Visão Espacial					
	Explora o ambiente visualmente					
	Localiza pessoas/objetos no espaço					
	Procura objeto fora do campo visual					
	Busca ativa dos objetos por todo o campo visual					
Movimenta-se com o corpo no espaço						
Desloca-se com o corpo no espaço						
Localiza e desvia de obstáculos						
Seleciona objeto no espaço						
Agrupar e organiza objetos no espaço						
Constrói com objetos no espaço						

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação material ambiente	Observações
	Utiliza referências no espaço					
	Desvia e ultrapassa obstáculos					
	Orienta-se no espaço					
	Utiliza a visão nos deslocamentos ou marcha					
	Percepção: de luz, sombra, vulto, objetos em movimento					
	Cores (tipo) e formas					
	Percepção de profundidade					
	Figura-fundo					
	Reconhece objetos familiares/ não familiares					
	Decodifica objetos estáticos ou em movimento					
	Identifica objetos agrupados					
	Decodifica objetos complexos (animais)					
	Agrupar informações visuais					
	Explora e analisa objetos visualmente					
	Relaciona e agrupa: objetos – objetos					
	Objetos – figuras					
	Cores: discrimina, associa, nomeia					
	Formas e contrastes					
	Reconhece sua imagem no espelho e fotos					
	Identifica rostos e fotos familiares					
	Decodifica gestos e expressões/imita					
	Decodifica objetos por uso e função					
	Discrimina figuras simples e complexas (animais)					
	Identifica detalhes em objetos e figuras					
	Decodifica figuras separadas ou agrupadas					
	Descreve características e semelhanças em objetos / figura					
	Realiza análise e síntese visual					
	Indica memória visual					
	Estabelece relações visuais (reconhece lugares e cenas)					
	Identifica ações, descreve e interpreta cenas					
	Indica consistência perceptiva					
	Identifica símbolos e letras					
	Identifica letras e palavras agrupadas					

Legenda: *Respostas:* (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (..) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta

Mediação Níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente; D;S/A;C/A

Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem (TA) Tecnologia de Apoio

3.4 Protocolo para avaliação do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais

A finalidade da avaliação por meio deste protocolo foi buscar informações sobre o desenvolvimento e compreender como as crianças com DVC constroem o real e adquirem conhecimentos. O protocolo foi organizado em quatro áreas interdependentes:

- 1) interação, comunicação e linguagem;
- 2) habilidade sensório-motora;
- 3) conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória;
- 4) autonomia e competência social.

A organização e a observação das áreas foram elaboradas de forma integrada, o que permite observar vários itens de cada área, na ação funcional da criança em apenas uma cena lúdica, conforme o nível de desenvolvimento em que essa criança se encontra. O Quadro 2 apresenta as funções e objetivos da avaliação.

Quadro 2 – Funções e objetivos da Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades Adaptativas.

Área	Objetivos	Número de itens
1) Interação comunicação e linguagem	Avalia a qualidade da interação e comunicação com pessoas e objetos e a criação de vínculo. Observa a capacidade de compreensão e expressão da linguagem gestual e oral. Analisa as intenções comunicativas e imitativas (sorriso, olhar e gestos corporais e ações). Observa a qualidade da fala, o uso de palavras, frases, narrativa, diálogos e descrições. Avalia aspectos sócio-afetivos como interesse, motivação, cooperação. Nível de satisfação e frustração.	30 itens Os itens de 01-15 são preenchidos com as informações da família. Os itens de 16 a 30 serão avaliados pelo examinador durante as observações das interações, comunicação e verbalizações durante o ludodiagnóstico.
2) Habilidades sensorio-motoras.	Avalia as habilidades e competências sensoriais: visual, auditiva, tátil, olfativa, cinestésica (movimentado corpo e membros); motora (controle de cabeça, tronco e, posturas, coordenação bi-manual, posição de gato, marcha, subir, descer, pular e correr). Observam-se condutas de busca e, exploração ativa dos objetos e meio, uso-função dos objetos; coordenação dos esquemas sensorio-motores e a capacidade de resolução de problemas práticos.	40 itens Os itens de 01 ao 10 serão registrados com informações da família e mediante observação da ação da criança no meio Os itens de 11 aos 40 serão observados pelo examinador nas ações do ludodiagnóstico e pelo movimento e deambulação da criança no ambiente;
3) Conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória	Avalia as competências cognitivas: antecipação, permanência do objeto, função simbólica (jogo imitativo, faz de conta), criação de cenas e histórias, desenho, escrita e memória). Analisa as noções pré-lógicas: reconhecer, selecionar, classificar e relacionar: pessoas, objetos, cores, formas, ações, figuras, fotos, letras, números e palavras. Avalia a construção das noções de tempo, espaço, quantidade número.	22 itens Observados pelo examinador e família durante as atividades do ludodiagnóstico e por meio do relatório escolar e atividades pedagógicas.
4) Autonomia e competência social	Compreende a observação da autonomia e independência nas atividades de alimentação, higiene pessoal e vestir-se. Avalia as competências no: brincar, locomover-se e orientar-se no ambiente.	40 itens Registrados mediante as informações da família e observações das ações e desempenho da criança no ludodiagnóstico e na deambulação no ambiente.

A seguir, apresentaremos os Protocolos para a Avaliação do Desenvolvimento e das Necessidades Educacionais Especiais.

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Nome: _____ Idade: _____

Escola(Nível): _____ Data: ____/____/____

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Item	Atividades	Ponto Forte Dificuldade	Mediação Nivel	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
1	Mostra reação à presença e voz familiares						
2	Aceita contato físico, toque, beijo						
3	Busca contato visual ou físico						
4	Sorri ao movimento, rosto e voz de pessoas familiares						
5	Reconhece pessoas familiares						
6	Identifica pessoas estranhas						
7	Mostra-se bem humorado, irritado, chorão						
8	Manifesta intenção comunicativa: olhar, sorriso, gestos, movimentos						
9	Tenta expressar-se com sons, grito, choro, palavras						
10	Tolera situações novas e frustrações						
11	Indica com gestos que reconhece objetos						
12	Imita jogos vocais, de expressões e ritmos						
13	Responde ao nome						
14	Responde a gestos e sinais (bate palma, dá tchau, beijos)						
15	Brinca de esconde- esconde						
16	Compreende e atende comunicação familiar: oi, dá, não, vamos						
17	Utiliza sílabas, palavras e frases significativas						
18	Utiliza fala inteligível e linguagem contextualizada						
19	Compreende ordens simples e complexas						
20	Nomeia a si próprio, familiares e colegas						
21	Utiliza pronomes 1ª e 3ª pessoa						
22	Utiliza a linguagem para expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades						
23	Conta histórias: utiliza diálogo e narrativa						
24	Utiliza marcadores espaciais e temporais nas frases						
25	Descreve fatos e cenas						
26	Explica fatos e acontecimentos						
27	Utiliza argumentos						
28	Uso apropriado de verbos e adjetivos						
29	Inicia diálogo espontaneamente						
30	Compreende linguagem figurada						

HABILIDADE SENSORIO-MOTORA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade de	Mediação Nível	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	ORGANIZAÇÃO POSTURAL E MOVIMENTOS						
1	Mantém a cabeça em linha média						
2	Controla o tronco						
3	Movimenta-se e rola espontaneamente						
4	Senta-se						
5	Organiza postura e movimentos						
6	Realiza flexão e extensão de MI e MS						
7	Desloca-se e muda de posição						
8	Fica em pé e anda						
9	Sobe e desce escadas						
10	Pula e Corre						
B	USO FUNCIONAL DAS MÃOS E ESQUEMAS DE AÇÃO						
11	Abre e fecha as mãos						
12	Mantém as mãos em linha média						
13	Agarra e solta os objetos						
14	Mantém preensão (palmar, radial, pinça)						
15	Realiza flexão de cotovelos, pulso, dedos						
16	Usa o indicador para apontar e explorar os objetos						
17	Manipula ativamente os objetos						
18	Come com as mãos						
19	Utiliza caneca, colher e garfo						
20	Manipula massa, separa, junta						
C	COORDENAÇÃO DOS ESQUEMAS E EXPERIMENTAÇÃO ATIVA						
21	Realiza o alcance dirigido do objeto (visual, auditiva ou tátilmente)						
22	Busca objetos perdidos						
23	Explora os objetos com as duas mãos						
24	Explora objetos pelo som, forma, textura						
25	Provoca espetáculos: puxa, sacode, agita, bate, raspa e joga objetos						
26	Combina esquemas para atingir fim (puxa o cordão, abre a caixa, usa a colher)						
27	Tira e põe objetos de caixas						
28	Abre e fecha caixas relacionando as tampas						
29	Empilha e encaixa objetos						
30	Puxa, empurra e arremessa em objetos						
D	USO-FUNÇÃO DE OBJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS						
31	Reconhece visualmente objetos diários: caneca, prato, colher, boneca, bola						
32	Reconhece por uso e função: caneca, colher, pente						
33	Usa os objetos de acordo com sua função: dá de comer ou tenta pentear o cabelo da boneca						
34	Relaciona objetos pela função: colher-caneca; pasta-escova; chave-carro						
35	Mostra noção de permanência do objeto (busca pessoas e objetos escondidos)						
36	Relaciona o corpo e os objetos no espaço, superando obstáculos						
37	Experimenta com o corpo e objetos novas direções e relações espaciais (dentro-fora, longe-perto)						
38	Reconhece figuras visual/tátilmente						
39	Discrimina detalhes						
40	Identifica seqüência temporal em figuras (antes e depois)						
	TOTAL DE PONTOS						

CONHECIMENTO FÍSICO, FUNÇÃO SIMBÓLICA E PRÉ-OPERATÓRIA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Mediação	Apoio Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
1	Imita expressões, gestos e ações						
2	Reconhece indícios e antecipa eventos (campanha, cheiro, dormir)						
3	Nomeia pessoas e objetos						
4	Nomeia partes do corpo						
5	Nomeia ações e função de objetos						
6	Nomeia figuras						
7	Imita situações vividas na presença do modelo(Nanar e dar banho na boneca)						
8	Brinca de faz de conta: telefona, faz comida e dá p/ boneca						
9	Brinca dramatizando as situações: voz da mamãe, papai bravo						
10	Agrupa objetos por semelhanças e diferenças (copo/copo,carro/carro)						
11	Percebe semelhanças e diferenças nos objetos reconhecendo propriedades: grandes/ pequenos, leves/pesados, cheio/vazio						
12	Agrupa objetos comparando dois a dois						
13	Realiza construções, ordenando por tamanho, cor, forma e diferenças						
14	Classifica e relaciona objetos por uso-função (utensílios p/ alimentação, brinquedos, transportes)						
15	Classifica e seria formas por: cor, textura, tamanho, espessura, comprimento						
16	Compreende e organiza seqüência temporal em ações e figuras (vestir a boneca)						
17	Relaciona parte- todo em objetos e figuras(monta quebra-cabeça)						
18	Relaciona tamanhos e quantidades físicas						
19	Conta em seqüência						
20	Realiza representações de cenas e gráficas						
21	Compreende transformações físicas (suco, bolo, pipoca)						
22	Mostra conservação de massa e peso.						
TOTAL DE PONTOS							

AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIAL

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Mediação	Apoio Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	AUTONOMIA PESSOAL						
1.	Bebe na caneca, segurando-a						
2	Alimenta-se com sólidos (mãe dá comida na boca)						
3	Para comer usa: as mãos, colher e garfo						
4	Abre a lancheira e a garrafa de suco						
5	Serve-se de sólidos e líquidos						
6	Utiliza o guardanapo e lenço						
7	Coopera ao vestir: tira a roupa, meias e sapatos						
8	Veste a camisa e shorts						
9	Tenta colocar meias e sapato						
10	Tenta colocar o agasalho						
11	Pede para ir ao banheiro						
12	Utiliza o sanitário, dá descarga						

13	Utiliza papel para limpar-se						
14	Abre e fecha torneira						
15	Lava e seca as mãos						
16	Penteia-se						
17	Escova os dentes						
18	Abotoa, utiliza zíper, amarra cordão						
19	Identifica avesso e direito nas roupas						
20	Guarda seus pertences						
B	AUTONOMIA FÍSICA						
19	Locomove-se independentemente						
20	Locomove-se com intencionalidade e objetivos (sair, entrar, sentar-se)						
21	Explora ativamente o ambiente						
22	Localiza obstáculos e desvia-se deles						
23	Orienta-se em ambiente interno (sala)						
24	Orienta-se e locomove-se em ambiente externo (corredor, pátio, parque)						
25	Identifica desníveis no solo (escadas, calçadas, buraco, guia, rampas)						
26	Orienta-se utilizando referências espaciais, sonoras, tátil-cinestésicas, olfativas e térmicas.						
27	Desloca-se e orienta-se utilizando planos e rota simples						
28	Faz rastreamento em linha guia e técnicas de proteção						
29	Utiliza técnica de guia vidente						
30	Locomove-se com bengala ou equipamento para locomoção						
C	BRINQUEDO E JOGOS						
31	Participa de jogos em grupo em ar livre (areia, quadra, parques)						
32	Participa de brincadeiras de roda						
33	Domina jogos de parque (escorregador, balanço, gira-gira, trepa-trepa, gañgorra, túneis e labirintos etc).						
34	Realiza jogos corporais						
35	Brincadeiras e jogos com bolas						
36	Realiza jogos de construção: a) com modelos (areia, blocos, brinquedos) b) com esquemas c) criação livre do plano						
37	Participa de brincadeiras livres no pátio						
38	Anda de triciclo ou bicicleta						
39	Brinca de faz-de-conta						
40	Compreende jogos de regras simples						
	TOTAL DE PONTOS						

Legenda: Respostas: (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (..) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta

Mediação Níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente: D;S/A;C/A

Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem (TA) Tecnologia de Apoio.

3.5 Procedimentos e critérios para avaliação

A avaliação será realizada em conjunto com os pais e/ou mediadores. O mediador é a pessoa que convive e passa mais tempo com a criança: mãe, pai, avó, tia ou irmão.

Antes de iniciar a avaliação, o observador, profissional responsável pela avaliação, deverá esclarecer ao mediador a sua função, tranquilizá-lo no sentido de agir da maneira mais natural e espontânea, como

costuma brincar ou fazer em casa com a criança. Enfatizar a necessidade de ter paciência, esperar a criança responder no seu tempo próprio e ajudar quando necessário.

As crianças que apresentam autonomia e independência na ação motora poderão brincar sozinhas, sem interferência do mediador ou com sua a interferência, se solicitada pelo observador, conforme a necessidade.

Caso a criança apresente reação defensiva à voz de pessoas estranhas ou toque, solicita-se à mãe ou familiar que acompanhe as atividades brincando com a criança, escolhendo os materiais mais adequados e mediando a interação. O ambiente não deve ser poluído com excesso de estímulos visuais e sonoros e os materiais necessários deverão ser selecionados de acordo com a situação lúdica.

No jogo lúdico, o diálogo deve ser espontâneo, a linguagem clara e objetiva, evita-se falar muito ou oferecer muitas informações ao mesmo tempo para não confundir a criança.

O registro dos itens da avaliação será realizado mediante o consenso entre as observações do mediador e observador, pois se trata de avaliação processual, consensual e negociada, a partir de diferentes perspectivas e opiniões de pais e profissionais.

Critérios para avaliação

a) *Formas de avaliação*: inicialmente será realizada a entrevista com a família para conhecimento da história da criança e o preenchimento pela família do formulário. São levantados os pontos fortes e dificuldades quanto ao desenvolvimento da criança, identificam-se as estratégias e adaptações que deram certo. Após a entrevista, será aplicada a primeira parte do Protocolo de Avaliação Funcional da Visão, nível 1, tendo em vista conhecer aspectos básicos do desempenho visual da criança, para, então, a seguir, avaliar os níveis 2 e 3, em conjunto com as demais áreas do desenvolvimento.

b) *Formas de observação*: a avaliação da criança começa pela observação sobre as formas de interação e comunicação espontânea com pessoas e meio: como reage à voz, ao toque, à mudança do ambiente, se olha para mãe ou examinador; se busca e explora os objetos ou ambiente visualmente ou por outro sistema (auditivo, tátil, cinestésico ou olfativo). A seguir, o mediador ou observador brincar com a criança (conforme descrição que segue) para avaliar os itens elencados nas Funções Visuais Básicas (nível 1).

c) *Da organização do protocolo*: a organização das funções e das áreas seguem níveis de desenvolvimento cronológico, sem, contudo,

comparar o desempenho das crianças com deficiência visual e múltipla como o das crianças videntes da mesma idade;

d) *Níveis de mediação e tipos de ajuda*: consideram-se níveis de mediação: (I) intenso, (M) médio ou (P) pouco. *Tipos de ajuda* referem-se ao tipo de ação compensatória realizada pelo mediador: verbal, motora, física, tátil, olfativa, visual ou de apoio tecnológico;

e) *O registro das informações*: poderá ser efetuado por meio de vídeo ou registro posterior, mediante análise e discussão entre o mediador e observador que, em conjunto, preencherão ao protocolo de avaliação;

f) *A verificação dos resultados e pontuação*: poderá ser realizada na folha de registro, com uma escala de valores e opinião, em consenso entre o examinador e mediador.

Procedimentos para observação

Antes de iniciar a avaliação, o observador discutirá com o mediador as formas de interação e função de cada um no jogo. Na avaliação das crianças com muita dificuldade de relação e interação, o mediador atuará diretamente na ação lúdica, contando com a ajuda do observador. Caso a criança esteja habituada a brincar espontaneamente e a jogar com pessoas desconhecidas, o observador poderá atuar e brincar diretamente com a criança, recebendo do mediador a ajuda para comunicação e melhor compreensão dos dados levantados. Caberá ao examinador orientar o mediador quanto às formas adequadas de intervenção, observar e registrar as habilidades e itens avaliados.

As atividades devem ser selecionadas conforme o interesse e as necessidades da criança, evidenciados na entrevista com familiares. Discute-se com o mediador quais os objetos e as cenas lúdicas que poderão ter mais significado, despertar atenção da criança e possibilitar maior ação funcional.

As atividades devem ser selecionadas, os materiais devem ser apresentados um a um de acordo com atenção e ritmo da criança. Os objetos devem ser colocados na melhor distância e no melhor campo de percepção, sem movimentos bruscos para não assustar a criança, fornecendo o suficiente tempo para que ela possa perceber e reagir. A fala deve ser clara, objetiva e dizer respeito ao contexto em pauta.

O ambiente para a avaliação deve ser cuidadosamente preparado conforme as indicações levantadas no questionário informativo sobre a rotina da criança.

O tempo de avaliação dependerá das possibilidades de cada criança: interesse, significado, desejo de brincar e do tempo de saturação na

brincadeira. Tendo em vista que a avaliação é processual e contínua, todas as áreas e itens não precisam ser avaliados em uma só sessão. Poderão ser observados em vários encontros. Recomenda-se suspender a avaliação quando a criança estiver indisposta, desmotivada ou cansada.

Atitude, adaptação do ambiente e das atividades

a) *Atitude de interação e escuta*: inicia-se a avaliação com uma conversa informal com a criança, tendo em vista as informações obtidas com a mãe ou professora durante a entrevista. Procura-se conhecer sobre suas preferências: do que ela gosta, quais as brincadeiras e brinquedos preferidos. Pergunta-se sobre todas as possibilidades da criança, suas dificuldades e necessidades. Procura-se saber o que a criança consegue ver: se ela se incomoda com a luz, se busca pessoas ou brinquedos visualmente, se localiza objetos, se tem interesse por livros infantis e televisão. Investiga-se como a criança gosta de brincar, melhor posição (deitado, de lado, sentado) ou muito próximo dos objetos. Procura-se saber se identifica pessoas e objetos familiares visualmente ou por outro sentido e quais os objetos ou cores que lhe desperta o interesse. Deixa-se espaço para mãe ou a professora contar mais alguma coisa sobre a forma da criança ver, brincar ou o que julgar importante.

b) *Ambiente natural e confortável*: face às dificuldades neuro- motoras e visuais, o ambiente deve ser o mais natural possível, cuidadosamente adaptado às necessidades de cada criança: posição mais confortável, mobília adaptada, materiais e jogos adaptados e iluminação ajustável. De acordo com as condições motoras, a criança poderá ficar da maneira mais confortável possível tanto para ela como para a mãe: no colo, sentada no triângulo, na cadeira adaptada ou deitada de lado na calça da vovó.

c) *Situação lúdica e jogo espontâneo*: a proposta é brincar com a criança, motivá-la a explorar os objetos, conhecê-los e a brincar espontaneamente. No jogo espontâneo a criança pode mostrar como interage e comunica-se com pessoas e objetos, o seu nível de experiência e conhecimento; o estilo perceptivo utilizado para aprender; as possibilidades funcionais: linguagem, ação motora, uso da visão, do corpo, movimento, como assimila, compreende os objetos e imita as ações. Se a criança apresentar reação defensiva à voz de pessoas estranhas ou toque, solicita-se à mãe ou cuidador que brinque com a criança, mediando a interação.

Adaptação dos materiais

Os recursos e materiais foram elaborados e adaptados em forma de kits, tendo como parâmetro as necessidades específicas das crianças com deficiência visual cortical, identificadas na literatura apresentada.

Quatro kits foram desenvolvidos e criados com o objetivo de realizar a avaliação das funções visuais de forma integrada às demais habilidades funcionais, a qual permite observar: 1) repertório visual, leitura de objetos e imagens; 2) nível de comunicação, vocabulário receptivo e expressivo; 3) nível de assimilação e construção do real, uso-função dos objetos, construção de significados, função simbólica e figurativa.

Foram criadas quatro cenas lúdicas com seus respectivos kits contendo objetos significativos, de fácil manipulação e com figuras do cotidiano. Os materiais dos kits apresentam três níveis hierárquicos de complexidade:

Nível 1) objeto real em alto-contraste com a respectiva foto;

Nível 2) a mesma figura em alto-contraste preto e branco com forma cheia;

Nível 3) figura esquemática (representação do real).

As atividades lúdicas, os formulários, os protocolos e os critérios aqui escritos foram aplicados plenamente e testados com crianças apenas com baixa visão e com um grupo representativo de crianças com múltipla deficiência visual cortical.

CAPÍTULO IV

Operacionalização da avaliação

Este capítulo descreve os itens, os procedimentos e os materiais utilizados para avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais. Sistematiza o ludodiagnóstico e os critérios gerais para a análise das respostas e do desempenho do educando. Propõe um sistema de observação das possibilidades reais, das dificuldades da criança e o resultado das respostas utilizando diferentes níveis de ajuda e mediação para execução das atividades propostas.

4.1 Avaliação funcional de habilidades visuais e das necessidades educacionais especiais

Como mencionado anteriormente, o Protocolo para a Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas foi dividido em três seções. Na seção 1, *Funções visuais, Básicas*, todos os itens serão avaliados, não necessariamente na seqüência em que aparecem no protocolo, pois se privilegiam os aspectos interativos e relacionais com pessoas e objetos. Na seção 2, *Função viso-motora*, avaliam-se os itens: fixação, seguimento, campo visual e esfera visual. Os demais itens serão observados com a seção 3. Na seção 3, *função viso-perceptiva*, em conjunto com as demais áreas do desenvolvimento geral, mediante a ação funcional do ludodiagnóstico.

4.1.1 Procedimentos para avaliação

Inicia-se a avaliação pela observação e registro da interação espontânea da criança com as pessoas e meio: se há interesse pelas pessoas, se direciona o olhar ao rosto da mãe ou à pessoa com quem fala, se pesquisa o ambiente, se mostra interesse por brinquedos ou por objetos próximos.

A examinadora conta para a criança que tem uma caixa surpresa com alguns brinquedos e que vai mostrar-los um de cada vez, para que ela escolha o que mais gosta para brincar.

- 1 caneca listrada amarelo/preto;
- 1 peruca de fios brilhantes (carnaval);
- 2 chocalhos listrados em preto/branco e amarelo;
- balões ou pote plásticos coloridos para iluminar;
- 1 caixa com tampa.

Itens avaliados nas seções 1 e 2:

Atenção e contato visual: verifica-se o nível de atenção, interesse visual, contato olho a olho e olho-objeto.

Materiais: rosto humano (mediador) e bonecos em alto-contraste

Procedimentos: para a observação deste item, é importante que a pessoa seja significativa, por isso deve-se utilizar o rosto da mãe, pai ou pessoa que a acompanha. Apresentar o rosto da pessoa a 40 cm de distância do rosto da criança (em frente à linha média, à altura dos olhos) por alguns segundos. Se a atenção e interesse forem poucos, chamar atenção da criança bem de perto (movimentar lentamente o rosto, sorrir, e fazer expressões faciais bem acentuadas) de maneira lenta. Aproxime o rosto do mediador ou o objeto, investigando a distância e posição em que a criança possa percebê-lo. Repetir a operação com o rosto do examinador e com o boneco de alto contraste. Caso a resposta seja muito reduzida, utilizar ajudas e dicas para o direcionamento do olhar e atenção da criança (utilizar a voz do mediador, estalar a língua ou até mesmo iluminar o rosto do mediador, se necessário). Repetir a operação com o objeto que o mediador julgar ser de maior interesse da criança.

Resposta: Observar se a criança dirige o olhar e demonstra atenção ao rosto do mediador e examinador, se estabelece contato visual com os mesmos e o mantém. Esperam-se no mínimo trinta segundos após a apresentação do estímulo. Registrar a distância, a posição e o objeto da melhor resposta obtida como também as pistas utilizadas (tipos de ajuda) e níveis de mediação.

Observação importante: a luz nunca deverá ser dirigida diretamente aos olhos da criança; nas crianças com DVC e convulsivas, a luz, brilho ou reflexos intensos podem desencadear crises convulsivas, como observou Bruno (1992): luz não tem significado, pode ofuscar a visão e trazer

desconforto para crianças com fotofobias, isto é, que têm hipersensibilidade à luz.

Sensibilidade aos contrastes: será observado o nível de reação aos altos contrastes ou aos baixos contrastes.

Materiais: objetos de baixo contraste (branco, rosa e azul claro) e cartelas com alto padrão de contraste preto/branco e com diferentes formas; tapete sensorial (diferentes texturas, cores vibrantes, com luminância - amarelo, laranja, verde - e formas variadas), bolas e bonecas multisensoriais.

Procedimentos: pergunta-se para mãe ou acompanhante, por qual objeto ela acha que a criança vai se interessar mais. Aproxima-se o objeto a 40 cm de distância do rosto da criança, em linha média na altura dos olhos. Primeiro inicia-se com objetos de alto contraste para depois apresentar os baixos contrastes. Apresenta-se o objeto em diferentes distâncias e posições até o momento em que a criança dirija o olhar e manifeste interesse e fixação. Caso as respostas sejam inexistentes ou a criança apresente dificuldade acentuada de fixação, torna-se importante acompanhar os movimentos oculares manifestos para observar se há reação ou tentativa de rastreamento visual.

Resposta: observa-se a reação, o interesse e o tempo que a criança consegue examinar visualmente o estímulo apresentado. Registra-se o tipo de material, o nível de contraste (alto, médio ou baixo); os tipos de ajudas necessários (iluminação, sonora ou tátil).

Reação à luz, ao brilho e ao movimento: observa-se a busca espontânea da fonte luminosa, brilho e movimento de pessoas ou objetos (fonte luminosa natural do ambiente ou luz artificial).

Materiais: balões, potes com cores vibrantes, luvas e perucas com brilho, canecas de diferentes cores e lanterna.

Procedimentos: perguntar à mãe ou acompanhante se a criança reage ao sol e à luz natural ou artificial; se prefere ambientes escuros ou claros; a que tipo de fonte luminosa frequentemente manifesta reação: se luz natural que entra pela janela, luzes artificiais e de que tipo (coloridas, brancas, amarelas, fluorescentes ou incandescentes); na dúvida sobre o tipo de adaptação ou reação à luz, perguntar se reage ao sol e de que forma (se olha para o sol, fecha os olhos ao sair ao sol), se reage aos ambientes

iluminados ou com luz dirigida etc. É fundamental perguntar se a criança olha muito para luz ou brinca com a mão ou objetos diante da luz. Iniciar pela observação natural da criança em relação à iluminação ambiente, utilizar diferentes níveis de iluminação no ambiente (*dimer* – dispositivo para controle do nível de iluminação). Na ausência desses recursos descritos, utilizar diferentes potências de iluminação com lanternas.

Observação: se utilizar lanterna, nunca focar no rosto ou diretamente nos olhos da criança; iniciar a observação a distâncias maiores tipo 1 metro do lado em que a criança dirige mais o olhar e ir aproximando gradativamente a fonte luminosa. Se a resposta for pouca, aproximar o foco e dirigir mais perto: nas mãos, braços e lateralmente na cabeça, tentando o rastreamento circular à volta dos olhos. Repetir a operação com objetos brilhantes, rosto e mão em movimento.

Respostas: observar se há reação e seguimento periférico ou central à luz, registrar qual o melhor ponto de tentativa de fixação e seguimento à luz: lateral, inferior, superior, linha média.

Observação: caso as respostas sejam flutuantes ou ausentes, discutir com o oftalmologista, pois há algumas patologias em que o reflexo e reação luminosa podem estar alterados.

Reação a cores e formas: observa-se a reação e preferência por cores e formas.

Materiais: tapete com formas em alto contraste e texturas diferentes, bolas sensoriais, cartelas de alto contraste com formas diferenciadas: circular, quadrado, xadrez, zig-zag, espiral ou outras.

Procedimentos: para as crianças com acuidade visual muito baixa, torna-se importante iluminar a cor a ser apresentada, mas sempre de forma indireta, por trás ou pelos lados, nunca de frente. Caso o interesse e a atenção visual forem poucos, é importante apresentar a cor bem próxima tipo 8 ou 10 cm do rosto da criança. Iniciar por cores que tenham (luminescência) luminância, isto é, bom nível de iluminação como: amarelo, laranja, verde, rosa e roxo fluorescente. Caso o movimento e o controle ocular sejam precários, podem-se conseguir melhores respostas, nesta atividade, se a postura da criança for lateral ou em decúbito ventral (barriga para baixo) no tapete. Essas posições são organizadoras e facilitadoras da habilidade

da fixação e ação funcional. Deixar que a criança explore espontaneamente os materiais para depois oferecer ajuda.

Resposta: registra-se a preferência de cores, formas e o tempo que mantém a atenção visual.

Fixação: a capacidade de fixação depende da simetria e motilidade ocular. Haverá boa fixação se ambos os olhos estiverem posicionados em posição central o que permite o funcionamento macular. Depende ainda da acuidade visual que define a distância em que o objeto ou figura possa ser fixado. A fixação pode ser melhor em um dos olhos, por isso deve-se observar a fixação de ambos os olhos (AO) e depois de cada olho separadamente, como ocorre na avaliação da acuidade visual.

Materiais: Cartelas com alto contraste, bolas coloridas e objetos iluminados (se necessário).

Procedimentos: observa-se a qualidade da fixação, passada a curiosidade inicial pelos objetos, após a exploração ativa dos mesmos e do objeto que despertou maior interesse. Avalia-se primeiro a fixação em ambos os olhos, para depois cada olho individualmente, considerando a esfera visual e o melhor campo visual apresentado. Apresenta-se o objeto na altura dos olhos da criança em linha média a partir de 30 cm de distância, se necessário, aproximar mais o objeto. Distanciar gradativamente o objeto e observar a que distância a criança mantém a fixação. O olho que desvia geralmente não fixa.

Resposta: observar se a fixação ocorre com os dois olhos ou se é melhor em um olho. Registra-se o olho de preferência. Analisa-se o tipo da fixação: constante (se mantém a fixação), contínua (se fixa por mais tempo), fugaz (por flash) ou por rastreamento (movimento dos olhos ou cabeça).

Seguimento visual: será observada a capacidade de seguimento com os dois olhos e depois com cada olho separadamente nos diferentes quadrantes horizontais e verticais: linha média, lateral, superior e inferior.

Materiais: luva de fantoche com rosto, bolas coloridas com contraste e luminância (amarelo, laranja, verde e preto/branco); balões, potes ou bonecos coloridos iluminados, oclusor de tecido preto (tipo pirata), móvel.

Procedimentos: apresentar o objeto de maior interesse inicialmente a 30 cm de distância, deslocar lentamente o objeto a partir da linha

média, da posição nasal para lateral de ambos os olhos; depois cada olho separadamente.

Resposta: registrar o tipo de seguimento (se é fluído, contínuo ou fugaz, ou se é sacádico, rastreado ou por flash).

Esfera visual: é a distância em que a criança alcança e identifica os objetos (LINDSTEDT, 1986). Verifica-se a distância em centímetros ou metros em que a criança manifesta interesse pelo ambiente, percebe pessoas e objetos em movimento.

Materiais: bolas, canecas e bonecos de diferentes tamanhos; se necessário, objetos grandes.

Procedimentos: pergunta-se ao mediador a que distância a criança identifica as pessoas familiares (visualmente ou auditivamente); a que distância há interesse e olha para TV; a que distância percebe a caneca, o prato ou os alimentos. Apresentam-se primeiro os objetos significativos, de tamanho médio, a 1 metro de distância; aproximam-se ou afastam-se conforme a necessidade perceptiva da criança. Posteriormente, observam-se da mesma forma, objetos menores e significativos como: bola, caneca, colher e a distância em que a criança os percebe e identifica-os no ambiente. Caso a resposta seja pouca, apresentar objetos grandes, com alto contraste e iluminados.

Resposta: registrar a distância em metros ou centímetros em que a criança identifica e reconhece o objeto ou sinaliza-o pelo sorriso, expressão facial ou olhar.

Amplitude do campo visual: esta avaliação é realizada por confrontação: observação da fixação pelo sistema de comparação. Observam-se em ambos os lados, o direcionamento do olhar, a fixação do objeto em diferentes pontos no espaço, a percepção ou identificação do mesmo quando entra no campo visual útil. Observa-se a visão espacial, isto é, a localização dos objetos no espaço, pela posição em que realiza a localização e o alcance dos objetos, pela detecção de obstáculos e desvio na marcha, no descer e subir escadas, no rolar ou rastejar.

Materiais: uma bola de até oito centímetros de diâmetro, cor vibrante e alto contraste presa com um fio de nylon; um objeto colorido de maior interesse da criança ou lanterna com luz colorida.

Procedimentos: a criança sentará na cadeira com os pés bem posicionados (apoio plantar no solo ou no colo da mãe) com retificação de tronco de forma natural ou com o apoio físico dado pelo mediador. Poderá ser utilizado um objeto interessante pelo qual a criança mostrou interesse como: bola da cor de preferência, de até 8 centímetros de diâmetro, bicho com alto contraste ou lanterna colorida. O objeto será preso ao fio de linha de nylon para não ser percebido pelo movimento do braço. O examinador se colocará à frente da criança para observar-lhe as reações e mostrará um objeto maior e interessante para a criança fixar à sua frente. Um auxiliar se colocará atrás da criança, deslocando inicialmente o objeto disposto no fio de nylon pelas laterais até a linha média na altura dos olhos da criança numa distância de 30 até 50 centímetros, conforme a esfera visual apresentada, ou seja, à distância em que se podem localizar objetos. Inicia-se pelo lado onde se observou melhor interesse ou fixação, a seguir, pelo outro lado, testando novamente as hipóteses observadas. Depois da posição superior até à linha média: no campo central e periférico (nas duas laterais); a seguir da posição inferior até à linha média como na observação anterior.

Resposta: a amplitude do campo visual é registrada no momento em que a criança desvia o olhar para fixar ou pegar o objeto que entra em seu campo visual. A criança que fala poderá dizer o que está vendo ou apontando o objeto que percebe. Já a criança não verbal será avaliada pela posição de cabeça, direcionamento do olhar, movimento do corpo na direção do objeto, expressão facial, sorriso ou gestos. O campo visual central compreende até 30 graus e o periférico por volta de 90 graus.

Registra-se a maior amplitude do campo visual mediante a representação binocular nas posições horizontal e vertical assim:

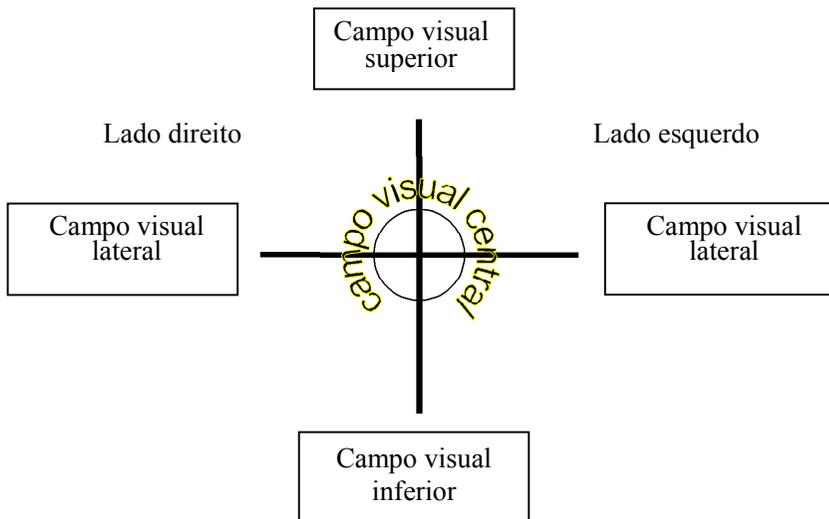


Figura 3 – Esquema para avaliação e registro do campo visual

Após essas observações, o examinador entrega o brinquedo escolhido pela criança para que ela possa explorá-lo com todos os seus sentidos, e mostrando os significados adquiridos. Algumas crianças só vão mostrar interesse pelo objeto quando tocá-lo, assim poderá ser observado qual o caminho de assimilação e aprendizagem; se o processamento da informação é por meio tátil-cinestésico, auditivo ou outro.

Visão espacial: é a capacidade de focalizar, localizar, detectar e identificar objetos tridimensionais e figuras em diferentes pontos no espaço. É a incorporação do objeto percebido dentro de um sistema de coordenadas espaciais em plano frontal, sagital e horizontal; é vital para o curso correto da atividade perceptiva (LURIA, 1979, p.231).

Materiais: ambientes naturais com os respectivos objetos: móveis, portas, janelas, brinquedos; ambientes iluminados, sinalizados e com contraste.

Procedimentos: observa-se a visão espacial, na forma como a criança localiza os objetos no espaço, na posição que realiza o alcance dos objetos, como encaixa e agrupa os objetos, como identifica os obstáculos na marcha, no subir e descer escadas, no rolar ou rastejar; se localiza e percebe as portas, janelas, iluminação ambiente, sombras, corrimão, níveis e contrastes diferentes na parede, no solo, escadas, corrimão, poça d'água etc.

Resposta: considera-se resposta positiva a exploração ativa do ambiente natural, com detecção dos obstáculos e identificação de objetos com ou sem contraste. Devem-se registrar os níveis de ajuda e modificações realizados no ambiente como tipos de iluminação (natural/artificial) e níveis de iluminação (alta, média ou pouca) que são fatores determinantes para atividade perceptiva.

Teste Bust Play Card para acuidade visual

O teste Bust Play Card (LINDSTEDT, 1986) só será utilizado quando houver necessidade de confirmação dos dados de acuidade visual e para verificar o nível perceptivo da criança com múltipla deficiência, uma vez que a deficiência mental pode influenciar a habilidade e a performance visual, pois essas crianças têm dificuldades conceituais para compreensão de testes (LINDSTEDT, 1986, p.3).

Esse teste foi desenvolvido para crianças com um ano e meio a cinco anos e pode ser utilizado com crianças maiores e adultos com múltipla deficiência, possibilita à pessoa escolher a melhor distância de trabalho visual preferida.

Recursos para visualização e pareamento:

- Objetos plásticos de brinquedo (colher, garfo, faca, tesoura, óculos);
- Cartelas brancas com figuras em alto contraste, de diferentes tamanhos, representativas dos objetos concretos;
- Cadeira para sentar-se com os pés apoiados;
- Ponteira ou caneta preta para marcar a figura.

As figuras são em alto-contraste (preto/branco) e de tamanhos diferentes, maiores do que os normalmente utilizados nos testes de visão para perto.

Procedimentos para avaliação do teste Bust

Apresentam-se, inicialmente, os objetos concretos um a um (colher, garfo, faca, óculos e tesoura) para a criança reconhecê-los. Permite-se à criança jogar espontaneamente com os mesmos, verificando as semelhanças e as diferenças. As figuras são pedagogicamente apresentadas, uma a uma, deixando a criança jogar com os objetos ou com as cartas conforme o

interesse e a possibilidade visual. Para crianças com acentuada deficiência mental ou auditiva, torna-se importante a manipulação dos objetos e a solicitação do pareamento, ou seja, pedir à criança, por meio de gesto, sinal ou até mesmo mostrando a ação, que ache a figura igual ao objeto. Este procedimento de vivência e exploração dos objetos não invalida o teste, nem influencia os resultados, uma vez que o teste foi padronizado em função da visão de forma e diferenças entre as mesmas.

A distância utilizada para a aplicação do teste é a partir de 40 cm até 8 cm para figuras menores, devendo a criança ajustar a distância que lhe é mais favorável para melhor resolução visual conforme o recurso óptico utilizado.

Resposta: registra-se o tipo de figura identificada, o número da cartela, os centímetros da figura e a distância da melhor resolução. As distâncias serão variáveis de acordo com a capacidade de resolução visual e acomodação de cada criança. Poderá ser feita a correlação aproximada da acuidade visual encontrada pelo método Bust com a Tabela de Snellen (LINDSTEDT, 1986, p.6).

As crianças com baixa visão, podem não desenvolver a capacidade acomodativa, nos casos de acuidade visual muito baixa e, principalmente, nos casos de disfunção óculo-motora, nistagmo, dificuldade de focalização ou hipotonia (Ibid, p.20).

A validade e o resultado do teste dependem muito da habilidade do examinador e da cooperação da criança, por isso ele deve ser utilizado em situação lúdica.

4.2 Organização e operacionalização da avaliação do desenvolvimento por meio do Ludodiagnóstico

Como descrito anteriormente, os demais itens das funções Viso-motoras (nível II) do protocolo de avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades adaptativas e das habilidades viso-perceptivas (nível III) serão avaliados em conjunto com as demais áreas de desenvolvimento: comunicação e linguagem, sensório-motora, simbólica e figurativa.

Esses itens (nível II e III) serão incluídos na classificação de construção do real, pois são ações sensório-motora-perceptivas integradas. Os itens serão registrados no protocolo mediante observação da ação e desempenho da criança no ludodiagnóstico e mediante informações levantadas com a família.

Para a avaliação das crianças com múltipla deficiência foram selecionadas atividades simples e significativas, que partem da vivência diária e experiência em contextos naturais da criança, denominadas: *compreendendo e construindo o real*. Para essas atividades foram criadas e organizadas quatro cenas de ludodiagnóstico, compostas por atividades da rotina diária tais como: fazer lanche, pôr e tirar roupa, brincar de faz de conta, compor cenas, ver figuras e contar histórias.

Esta avaliação é composta de quatro cenas lúdicas com itens que permitem observar de forma integrada o processo de interação, comunicação e linguagem, os quadros perceptivos sensoriais (visuais, auditivos, tátil-cinestésicos, olfativos, gustativos) e a coordenação dos esquemas sensório-motores. Observa como a criança com deficiência múltipla assimila e compreende o real, como coordena as ações e organiza suas experiências. Avalia ainda as relações sócio-afetivas, funções simbólicas, as noções, conceitos e esquemas pré-operatórios que determinam o processo de aprendizagem.

A forma de verificar os itens foi inspirada em Heymeyer e Ganem (1993), no livro *Observação de desempenho em crianças com paralisia cerebral*.

Foram criadas por Bruno (2002), para esta avaliação, quatro cenas lúdicas denominadas:

Cena 1 - Que tal, vamos fazer um lanche?

Cena 2 - Vamos brincar de faz-de-conta?

Cena 3 - Pote surpresa – descobrindo como as coisas funcionam.

Cena 4 - Vamos brincar de circo ou de fazenda?

Essas cenas lúdicas foram organizadas de acordo com diferentes níveis de complexidade das etapas de desenvolvimento. Podem ser escolhidas conforme as possibilidades de cada criança: motora, cognitiva, da experiência social e cultural. Permitem verificar: o potencial visual, as vivências, possibilidades de ação funcional, experiências de aprendizagem, nível cognitivo e do conhecimento adquirido.

4.2.1 Procedimentos gerais para avaliação do desenvolvimento

Considerando que a criança com DVC apresenta, com frequência, alterações neuromotoras e de comunicação: dificuldade para sentar, agarrar e falar, torna-se fundamental a participação da mãe ou acompanhante na operacionalização do ludodiagnóstico para colaborar na interação,

comunicação e na organização da postura da mesma, o que permitirá melhor a ação funcional.

Os procedimentos gerais de avaliação, os critérios e formas de registro são os mesmos já descritos anteriormente na Avaliação das Funções Visuais neste manual.

Os critérios de desempenho e as respostas são peculiares a cada criança, não pretendem traçar comparação entre criança com ou sem deficiência visual, nem avaliar os desvios em relação aos padrões normais de desenvolvimento. A pesquisa piloto teve como ponto de partida a criança com baixa visão por origem não cortical. A intenção não é comparar, mas compreender as necessidades específicas das crianças com múltipla deficiência, as estratégias que funcionam e as adaptações que podem proporcionar melhor desempenho em cada criança.

Os registros serão realizados em conjunto com a família ou acompanhante e com o professor, se este estiver presente. Tais registros deverão ser pontuais para oferecer referências claras sobre o potencial de desenvolvimento, estilo perceptivo, mecanismos de aprendizagem e necessidades de apoio e adaptações necessárias para o êxito e promoção do processo de aprendizagem das crianças com deficiência visual de origem cortical.

As habilidades, as competências, os conhecimentos, as dificuldades e as necessidades adaptativas serão registrados no protocolo de avaliação, assim como as observações que se fizerem necessárias.

4.3 Operacionalização da avaliação do desenvolvimento

Para o sistema de avaliação visual, integrada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, foram criados quatro kits com objetos funcionais que permitem as seguintes observações: 1) repertório visual, leitura de objetos e imagens; 2) nível de comunicação, vocabulário receptivo e expressivo; 3) nível de assimilação e construção do real, uso-função dos objetos, construção de significados, função simbólica e figurativa. Cada Kit foi criado por Bruno (2002) de acordo com as cenas lúdicas, com objetos significativos, de fácil manipulação e figuras do cotidiano em três níveis:

- a) cópia do real em alto contraste (foto);
- b) a mesma figura em alto-contraste preto e branco com forma cheia;
- c) figura esquemática (representação do real).

Cena 1 - Que tal, vamos fazer um lanche?



Foto 2 – Recursos pedagógicos e materiais para avaliação das habilidades viso-motora-perceptivas e construção do real.

Materiais

- 1 caixa plástica colorida contendo:
- 1 caneca plástica azul forte com alça;
- 1 copo plástico azul claro;
- 1 prato plástico amarelo fluorescente;
- 1 conjunto de talheres plásticos amarelos (colher, garfo e faca);
- 1 conjunto de talheres plásticos (brancos);
- 2 frutas vermelhas parecidas (maçã e tomate);
- 1 banana plástica amarela;
- 1 guardanapo de tecido;
- 3 cartelas representativas de cada objeto em diferentes níveis:
 - a) cópia real do objeto – foto fosca;
 - b) figura esquemática de forma cheia em preto/branco;
 - c) figura esquemática (contorno).

Itens avaliados

Interação, Comunicação e Linguagem: observam-se as formas de interação e comunicação verbal ou não verbal da criança com o meio (cuidador, examinador e ambiente). Avaliam-se o nível de linguagem, o repertório verbal, a capacidade de nomear, narrar e descrever objetos, figuras e ações. O examinador poderá interagir com diálogo, questionamentos, solicitações e por meio de modelo quando necessário.

Capacidade de antecipação: observa-se a capacidade da criança prever o que vai acontecer, por ex: abrir a boca ao ver a caneca ou a colher.

Representação do objeto: observa-se pelo movimento do corpo ou ajuste da mão da criança ao tamanho do objeto apresentado: copo, prato, colher ou bola.

Permanência do objeto: avalia-se pela busca ativa dos objetos que estão dentro ou atrás da caneca ou da caixa. Para as crianças com acentuadas dificuldades motoras são avaliadas pelo direcionamento do olhar ou resposta verbal quando houver.

Construção do sistema de significação e linguagem: são observados os significados adquiridos pelo uso e função dos objetos, nomeação de objetos e figuras ou pareamento dos mesmos.

Habilidade viso-motora: observam-se a coordenação olho-mão, olho objeto ao pegar o copo, a colher, o prato, as frutas; a exploração, a manipulação. Observa-se a atividade de encaixe como, por exemplo: a colher no copo, a fruta no prato.

Coordenação dos esquemas sensório-motores: observa-se pela ação de pegar o copo, beber, usar os talheres e o guardanapo, abrir e fechar o pote e guardar os objetos independentemente ou com ajuda.

Capacidade imitativa e função simbólica: avaliada por meio de gestos e ações espontâneas da criança ou pela intenção imitativa, por exemplo: brincar de fazer de conta que está bebendo, comendo ou fazendo um lanche.

Habilidade viso-perceptiva: observa-se a discriminação de objetos, cores, formas, identificação dos objetos em gravuras, discriminação de figuras simples.

Capacidade de resolução de problemas: observada pela capacidade de resolver situações práticas colocadas pelo examinador como, por exemplo: como vamos fazer para descascar a banana? E para comer a maçã? Como podemos abrir a coca-cola?

Sistemas e relações lógicas: observados pelo indício de que a criança percebe as semelhanças e diferenças entre os talheres, copos e frutas; encaixe dos talheres nos respectivos recipientes, correspondência termo a termo por pareamento de objetos a objetos e gravuras.

Noções e conhecimento físico: avaliado pela aquisição das noções de cores, formas, grande/pequeno, fino/grosso, cheio/vazio, pesado, leve, doce/amargo, frio/quente, o que será questionado pelo examinador durante a manipulação dos objetos e na ação de fazer o lanche.

Aspectos sócio-afetivos: avaliados pelas formas de interação, intenção comunicativa, satisfação, curiosidade, interesse, motivação, cooperação e níveis de frustração.

Autonomia e independência nas atividades diárias: brinca-se de beber e comer, limpar a boca, lavar os utensílios, secá-los e guardá-los na caixa.

Procedimentos para avaliação: o examinador conversa com a criança sobre as coisas que ela gosta de comer, suas preferências e sobre aquelas de que ela não gosta. Pergunta se ela gosta de frutas, sucos ou refrigerantes. Questiona sobre o que precisarão para fazer um lanche, quais os objetos (utensílios) ou materiais necessários. Comunica que tem alguns materiais para a brincadeira de fazer lanche e que eles serão apresentados um a um para a criança escolher aquele de que vai precisar. O examinador dispõe os objetos um a um, na esfera visual e no melhor campo visual encontrados. Espera alguns minutos para que criança investigue e descubra do que se trata. Em seguida, nomeia, verbalmente, ou indica, com gestos, os objetos para que a criança decida se vai precisar ou não dos mesmos. Durante a brincadeira, investigam-se o uso-função, propriedade dos objetos, semelhanças e diferenças, noções. Apresentam-se situações-problema: como descascar as frutas, comê-las e fazer salada, lavar e guardar o material. E por fim, joga-se com as cartas para identificação de figuras, nomeação,

pareamento, objeto/figura, figura/figura. Observa-se, no final, o tipo de categorização que a criança realiza.

Considerações para verificação das respostas

Esses itens poderão ser avaliados por meio de comunicação verbal, pareamento de objetos ou indicação dos objetos e figuras iguais ou diferentes. Nas dificuldades motoras acentuadas, estes itens poderão ser avaliados pelo gesto, olhar, sorriso ou por qualquer código de comunicação estabelecido.

No item, resolução de problemas, considera-se a ação direta e espontânea da criança ou indicação por gesto de que sabe como fazer e resolver o problema. A solicitação de ajuda para resolução do problema deve ser também considerada. Quando a ação funcional da criança for muito prejudicada, o examinador poderá solicitar os objetos ou figuras que contenham os conceitos solicitados. A resposta poderá ser aceita por meio de pareamento verbal ou pelo olhar. Nesses dois últimos casos, deve-se confirmar a resposta mediante repetição de pelo menos duas vezes para se ter a certeza do tipo de resposta presente.

Nos aspectos psico-afetivos, considera-se resposta *positiva* quando a criança demonstra interesse, satisfação na realização do jogo, experimentação ativa e perseverança na tentativa de resolução de problema; é positiva também, quando diante das dificuldades, a criança solicita ajuda e lida bem com as frustrações e dificuldades na realização da tarefa. Considera-se resposta *negativa* quando a criança desiste diante da mínima dificuldade ou apresenta mecanismos de fuga como: choro, intolerância ou raiva. O examinador deve certificar-se, na entrevista com a família, sobre o interesse e o nível de experiência da criança para não se equivocar na interpretação dos resultados.

Cena 2 - Vamos brincar de faz-de-conta?



Foto 3 – Recursos pedagógicos e materiais para avaliação das habilidades viso-motora-perceptivas e construção do real.

A Foto 3 apresenta os seguintes recursos e materiais:

- 1 caixa de plástico colorida;
- 1 casinha de boneca;
- 1 boneca vestida com roupa fácil de tirar (velcro) e colocar;
- 1 boneco vestido com short e camisa de botões;
- 1 pente, desodorante e xampu (fáceis de se manejar);
- 1 óculos de plástico vermelho;
- 1 tesoura plástica verde;
- 1 relógio de plástico verde;
- 1 coração vermelho emborrachado;
- 1 cadeira pequena (miniatura);
- 1 xícara de café e copo (miniatura);
- 1 garrafa de coca-cola (miniatura);
- Cartelas representativas de cada objeto em diferentes níveis:
 - a) cópia real do objeto – foto fosca;
 - b) figura esquemática de forma cheia em preto/branco;
 - c) figura esquemática (contorno) preto/branco.

Itens avaliados

Aspectos sócio-afetivo-culturais: observar se a criança gosta dos bonecos, como brinca espontaneamente, se conversa com os mesmos, se expressa sentimentos e emoções: faz carinho, nana, fica alegre ou brava. Avaliar a capacidade de frustração caso não consiga abrir a porta da casa ou desabotoar a camisa do boneco. Nas dificuldades motoras, observar se há indícios e gestos de que sabe brincar com os bonecos.

Capacidade imitativa, representação mental e linguagem: observada na ação de cuidar do boneco (dar banho, comida, vestir), gestos, falas, cantigas de ninar, etc.

Capacidade simbólica: observar se a criança coloca-se no lugar do outro (boneca ou mãe); faz de conta que põe a boneca para dormir, dramatiza; imagina e cria uma outra cena ou estória.

Habilidade sensório-motora: observar a busca e o alcance dos objetos; o reconhecimento de cheiros do xampu e desodorante e se consegue abri-los; observar se manipula os objetos explorando-os visualmente, se coordena olho mão, usa as duas mãos (tira a roupa dos bonecos, veste, abotoa e desabotoa, penteia); abre e fecha a porta da casa.

Habilidade viso-perceptiva: verificar se discrimina e nomeia os objetos; se identifica detalhes nos objetos e figuras; se nomeia e associa cores, formas; se percebe figura-fundo, mostra constância perceptiva e visão de profundidade pelo manuseio e decodificação de objetos e figuras agrupadas; observar a coordenação dos esquemas perceptivos pelo pareamento de objeto-objeto e gravura-gravura.

Sistema de significação, linguagem e compreensão de ordens: avaliar se a criança nomeia ou indica as partes do corpo da boneca e nomeia os bonecos. Observar o uso funcional dos objetos e a compreensão de solicitações verbais (vestir e pentear a boneca, fazer dormir, colocar a cadeira ou o boneco dentro da casa).

Sistema e relações lógicas: observar se percebe semelhanças e diferenças físicas nos bonecos: sexo, tipo de roupas; se faz pareamento e relações com as roupas e objetos de adorno, relações objeto-objeto, objeto-figura e figura- figura.

Resoluções de problemas e ações semi-reversíveis: colocar e tirar os objetos na casa, tirar a roupa dos bonecos, virar do avesso ou direito e vestir a boneca; investigar com a criança como poderá colocar o boneco dentro da casa.

Relações espaço-temporais: questionar com a criança onde e quando se tira a roupa da boneca; quando vai dormir, passear, comer; solicitar que a criança explique o que aconteceu na casa, a seqüência das ações realizadas por ela; questionar onde fica a porta, o telhado e a janela.

Procedimentos para avaliação: o examinador convida a criança para brincar de faz-de-conta, perguntando-lhe se ela já brincou, se gosta ou não dessa brincadeira. Isto porque algumas crianças com múltipla deficiência podem não ter ainda vivenciado essa situação. Às vezes, se mostram inseguras e ansiosas por falta de experiência. É sempre bom ter à mão uma boneca de pano e/ou sem cabelo, pois há crianças que têm medo de cabelo por hipersensibilidade tátil, apresentando reação defensiva. Nesta atividade, os objetos serão apresentados um a um na mesa, com contraste, para que a criança explore espontaneamente, mostre seu estilo perceptivo e faça suas escolhas. Coloca-se um fundo preto na mesa para destacar os objetos e torná-los fácil de localizar. Serão observados: os níveis de interação com os objetos, os significados, a experimentação ativa, os ensaios e erros. Deixa-se a criança brincar livremente, criar as cenas, dramatizar, fazer suas relações, criar as histórias e dramatizar. Se a criança não sabe brincar de faz-de-conta ou não tem possibilidade motora para isso, solicita-se à mãe que brinque junto e realize as ações com ela; mediando as ações que a criança gostaria de realizar. Serão observados: a capacidade de compreensão da ação e de imitação dos gestos, ações e fala. Quando a criança não souber nomear as partes do corpo da boneca, solicita-se mostrar no seu próprio corpo. Para as crianças, com dificuldade motora, orienta-se dar ajuda física para ação e, na ausência de respostas, que a mãe brinque com ela para se poder observar o nível de compreensão, significados adquiridos e o nível simbólico. Por fim, joga-se com as cartas de figuras correspondentes aos objetos mais significativos. Apresentam-se as cartelas uma a uma, nos três níveis: colorido, forma cheia e figurativo. Observam-se o interesse, o nível de percepção e identificação das figuras, a forma de seleção e agrupamento, a possibilidade da criança criar narrativas ou seqüência de história.

Cena 3 - Pote surpresa: descobrindo como as coisas funcionam



Foto 4 - Recursos pedagógicos e materiais adaptados para avaliação das habilidades viso-perceptivas e construção do real.

A Foto 4 apresenta os seguintes recursos e materiais:

- 1 Pote redondo de plástico colorido com tampa;
- 1 Caminhão de plástico azul e amarelo com cordão e pá;
- 1 Carro azul;
- 1 avião amarelo e verde;
- 1 bola laranja emborrachada (macia), tamanho médio;
- 1 bola de pingue-pongue (branca ou amarela);
- 2 peixes de plástico (vermelho e amarelo) com corda;
- 1 mão em madeira;
- Cartelas representativas de cada objeto em diferentes níveis:
 - a) cópia real do objeto – foto fosca;
 - b) figura esquemática de forma cheia em preto/branco;
 - c) figura esquemática (contorno) preto/branco.

Itens avaliados

Coordenação de ações sensório-motoras-perceptivas integradas (visual, auditiva, tátil-cinestésica): observar como a criança brinca espontaneamente, isto é, se manipula, identifica, arranja e põe em fila os carros. Avaliar a

presença de condutas: se carrega o caminhão, amarra o barbante, puxa, empurra os carros e imita as ações e ruídos dos veículos.

Descoberta de diferentes meios de ação e resolução de problemas: observar se a criança demonstra espontaneamente a conduta de barbante (se puxa o carro ou o caminhão pelo barbante) e a conduta de suporte (carregar o caminhão ou coloca o carro estragado no caminhão).

Observação: na ausência espontânea desses comportamentos, questionar com a criança como podemos fazer fila de carros, carregar e puxar o caminhão. Nas dificuldades motoras, orientar o mediador para dar ajuda física, permitindo à criança demonstrar sua intenção e compreensão da ação.

Noção de causa-efeito, meio e fim: avaliar o conhecimento que a criança tem sobre o uso e função do carro, avião e peixe. Solicitar que a criança nomeie e represente a ação (nadar, correr, voar, parar, frear em si quando possível ou pelos objetos).

Resolução de problemas: solicitar à criança que dirija o carro, o caminhão e carregue o avião. Questionar a criança sobre como podemos pôr o peixe para nadar.

Noções, ordenação e seqüências espaço-temporais: solicitar à criança que conte como se faz para dirigir; investigar as correspondências: onde andam o carro e o caminhão, e onde voa o avião. Questionar qual o transporte mais lento, o mais rápido e veloz.

Classificação e seriação: solicitar a classificação por categorias (meios de transportes, animais); ordenar os objetos e figuras conforme as diferenças e semelhanças.

Conhecimento lógico-matemático: investigar como a criança faz equivalência de tamanho, comprimento, classificação e conservação de peso; noção de quantidade.

Compreensão de regra simples: solicitar à criança que coloque o carro dentro do caminhão ou dê tchau para o avião.

Considerações para verificação das respostas

As crianças com acentuadas dificuldades motoras poderão mostrar por gesto ou fala como gostam, podem e sabem brincar com os objetos apresentados.

Dar mais tempo para a criança mostrar se é capaz de descobrir o funcionamento do objeto (como dar corda no peixe para nadar, carregar o caminhão, transportar o avião no caminhão). As crianças, com alteração neuromotora, são mais lentas nessas ações. Na certificação de ausência de resposta, fazer junto com a criança para ela perceber a ação e dar tempo para imitar. Pode ser necessário demonstrar três vezes a mesma ação. A criança, com dificuldade motora e de fala, pode mostrar com gesto como faz para funcionar os objetos.

Procedimentos para avaliação: apresenta-se à criança o pote surpresa, sacudindo-o para que ela tente descobrir o que tem dentro, despertando-lhe a curiosidade e permitindo-lhe que demonstre a possibilidade de representação mental. Combina-se uma regra simples: mostrar um brinquedo de cada vez, para a criança tentar adivinhar o que é. Observa-se a percepção auditiva, visual e tátil. Coloca-se o brinquedo à disposição para a criança explorar e brincar espontaneamente para se observar: a exploração ativa, ensaio e erro, causa-efeito, meio-fim e capacidade de resolução de problemas. Quanto aos peixes espera-se que a criança descubra como funcionam (tentando dar corda ou pedindo ajuda se não der conta). Caso não descubra sozinha, mostrar-lhe como funciona, permitindo-lhe a imitação. Na falta, de condições motoras ou compreensão da ação, pode ser pedido que a criança mostre o que o examinador tem que fazer para o peixe nadar. Durante a brincadeira questionam-se as propriedades dos objetos, colocam-se situações-problema como abastecer o carro, como carregar o caminhão, puxá-lo; como transportar o avião que estragou etc. Sugerem-se classificações e seriações (separar os objetos por diferenças e semelhanças), comentar os atributos, caso a criança não realize isso espontaneamente. Indaga-se sobre o espaço ocupado, o tempo, a velocidade, o peso de cada objeto e pede-se à criança que explique ou mostre o que faz cada um.

Cena 4 – Vamos brincar de circo ou de fazenda?



Foto 5 - Recursos pedagógicos e materiais para avaliação das habilidades visoperceptivas e construção do real.

A Foto 5 apresenta os seguintes recursos e materiais:

- 1 pote de plástico redondo colorido que pode virar um circo ou fazenda;
- 1 cavalo médio de plástico marrom e preto e (posição em pé);
- 1 pato médio amarelo e vermelho (posição nadando);
- 1 cachorro grande branco com detalhes bem definidos (em pé);
- 1 gato pequeno laranja em (posição sentado);
- 1 elefante pequeno amarelo (em pé);
- 1 leão;
- 1 argola plástica;
- 1 pedaço de corda;
- 1 árvore de plástico com frutas;
- 1 boneco grande articulado;
- 1 boneco pequeno articulado;
- Prendedores de roupa para construção de cerca, picadeiro ou jaula;
- cartelas representativas de cada objeto em diferentes níveis:
 - a) cópia real do objeto – foto fosca;
 - b) figura esquemática de forma cheia em preto/branco;
 - c) figura esquemática (contorno) preto/branco.

Itens avaliados

Função viso-perceptiva: avaliam-se a identificação de figuras complexas, percepção de detalhes dos animais, figura-fundo, análise e síntese visual. Avalia-se a capacidade de discriminar e relacionar parte e todo por meio do jogo com os protótipos de animais, elaboração de cenas, por meio das figuras.

Visão espacial e conceitos espaciais: observam-se as relações espaciais, a noção de profundidade, quem está (à frente, atrás, embaixo, do lado, em/cima, dentro, fora) posição, direção e desvio de obstáculos no arranjo dos materiais. Na construção das cenas do circo ou da fazenda, questiona-se com a criança as relações dos objetos no espaço e o raciocínio espacial.

Classificação e seriação: avalia-se, pela forma, como a criança brinca com os animais, arranja o habitat, atribui função e escolhe a alimentação de cada animal.

Construção de cenas e esquemas lógicos: avaliado pela maneira como a criança monta a fazenda, o circo ou o quintal de casa.

Conhecimento lógico-matemático: avaliada pela solicitação de contar em seqüência, quantificar e relacionar número e quantidade de animais e figuras.

Representação mental e memória: avaliados pela construção das cenas e pelo jogo da memória realizado com as cartelas coloridas e pretas. Relacionar as cartas coloridas às esquemáticas.

Capacidade de criação e reprodução de histórias: observada com os objetos e cartelas de figuras.

Procedimentos para avaliação: o examinador conversa com a criança sobre os animais que ela conhece, se ela tem algum animal de estimação em casa ou algum bicho de brinquedo. Pergunta o que ela faz com eles, se lhes dá comida, como gosta de brincar. Conta que têm alguns animais para brincar e entrega o pote fechado para ela abrir e retirar os brinquedos, um a um. Pede-lhe que conte como se chamam, onde vivem, o que fazem e o que gostam de comer. Solicita-se à criança mostrar os detalhes, as diferenças entre dois animais: cachorro/cavalo, cachorro/gato, gato/elefante. Pergunta se quer criar uma história com algum dos

objetos, animais ou figuras. Permite-se a criança escolher qual cena quer construir, conforme sua experiência sócio-cultural: circo, fazenda ou o quintal da casa. No final do jogo, o examinador convida a criança para o jogo da memória, oportunidade em que observará as possibilidades visoperceptivas, de representação mental, memória e categorização.

4.4 Critérios gerais para análise do desempenho

As cenas lúdicas foram criadas de forma ser possível verificar e confirmar as diferentes habilidades e competências de crianças de 3 a 6 anos e 11 meses, em apenas duas ou três atividades naturais da vida cotidiana. Não há necessidade de utilizar todas as situações lúdicas, estas serão selecionadas de acordo com a idade, o interesse da criança, seu nível de experiência, possibilidades motoras e sensoriais.

Após cada brincadeira, registrar os dados no roteiro de observação funcional de habilidades e necessidades adaptativas na seqüência elaborada. A seqüência poderá ser alterada, simplificada ou modificada tendo em vista as necessidades de adaptações, as condições visuais, neuromotoras, de comunicação ou cognitiva.

Registros e respostas

Alguns itens poderão ser preenchidos sem que se observe a criança, apenas com informações registradas no formulário já preenchido pela família.

O formulário para avaliação do ponto de vista da família poderá ser oferecido antes da avaliação formal para que os demais membros da família participem também com informações. A última coluna do protocolo, em branco, permite ao observador registrar informações adicionais.

Após cada instrução ou questionamento, deve-se dar tempo para que a criança mostre espontaneamente as habilidades e ações funcionais de que é capaz, sem a intervenção e ajuda do mediador ou avaliador.

Para padronização dos registros, sugere-se a utilização dos seguintes códigos, valores e pontuações:

Tabela 1 - Códigos e valores referentes aos registros nos protocolos.

Código	Valor
(+)	Assinalar os pontos fortes e ações espontâneas
(.)	O que realiza com pouca ajuda (a caminho)
(..)	Realiza com nível médio de mediação e ajuda
(...)	Necessita de níveis intensos de mediação e ajuda
(-)	Respostas inconsistentes
()	Ausência de resposta

Deixe a criança agir naturalmente, brincar de forma espontânea para a observação e registro do desenvolvimento real. Quando a criança apresentar muita dificuldade, o examinador ou o mediador poderá dar apoio, ajuda, pistas e dicas, conforme a necessidade. São considerados tipos de ajuda:

- 1) Verbal (V): falar objetivamente sobre a tarefa ou explicar a atividade;
- 2) Motora ou Gestual (M): demonstração do gesto ou ação para imitação; movimento co-ativo, fazer junto, apoio sobre o cotovelo ou mão para o movimento e ação;
- 3) Física (F): ajuda física para sentar, andar, pegar, manter, manipular e explorar os objetos;
- 4) Tátil (T): ajuda para tocar e rastrear tatilmente os objetos, como forma complementar para a identificação dos mesmos;
- 5) Olfativa (O): oferecer, quando necessário, o objeto real (frutas, xampu e desodorante);
- 6) Guia de imagem (GI): apresentação do objeto ou figura correspondente para compreensão da solicitação;
- 7) Tecnologia de apoio (TA): próteses, órteses (óculos, talas, coletes), equipamentos, recursos especiais e materiais adaptados;
- 8) Com ajuda e sem ajuda: C/A E S/A.

Quando a criança apresentar dificuldade acentuada de comunicação, o cuidador fará toda a mediação da solicitação e brincadeira orientada pelo examinador. Este ajuda também na comunicação e interpretação das respostas. Em caso de dúvida ou discordância, repetir a atividade para certificar-se da resposta.

Registra-se o tipo de ajuda para cada tarefa e os níveis de mediação necessários: (I) intensa, (M) média, (P) pouca. Anotam-se nas demais colunas, as adaptações, modificações nos materiais, recursos, equipamentos e ambiente que foram necessários e produziram as melhores respostas.

Os Procedimentos para avaliação caracterizam-se por três critérios:

- 1) Registro das possibilidades, ação natural e espontânea da criança nas tarefas, sem a intervenção do mediador;
- 2) Registro das dificuldades e oferecimento de ajuda parcial, pistas verbais, tátil-cinestésicas ou gráficas para realização da tarefa;
- 3) Realização da tarefa em conjunto com a criança, caso haja necessidade de ajuda e de apoio intensos.

O desempenho será analisado em função das manifestações de interesse, tempo, regularidade, intenção comunicativa, qualidade das respostas visuais, indícios dos significados construídos, imitação, autonomia e coordenação das ações.

Para as crianças que não falam, há diferentes tipos de reações e comportamentos que podem ser considerados como indicativos de que a informação foi processada em nível perceptivo visual, e elaborada em nível de compreensão e ação mental, tais como descreve Reynell e Zinkin (1986):

- 1) Reação motora intencional (olhar dirigido intencionalmente);
- 2) Interação, comunicação e expressão sócio-emocional (contato visual, sorriso e gestos);
- 3) Resposta seletiva e de codificação (codificação, interpretação da imagem, reconhecimento e atribuição de significado ao objeto);
- 4) Pareamento de objetos.

Bruno (1992) considera como respostas positivas: interesse, nível de atenção visual, contato e busca visual, ação intencional, preferência por determinados objetos e cores; seguimento do objeto, reconhecimento, uso e função dos objetos, compreensão da atividade e jogo funcional diversificado.

Caso a reação da criança seja pequena e demonstre pouco interesse, conforme apontou essa autora, deve-se intensificar a potencialização do contraste dos objetos, a iluminação indireta dos objetos e evitar a reflexão e o brilho. Outro critério fundamental, que deve ser observado é a esfera visual (distância) na qual o objeto desperta atenção e interesse, bem como a distância da resolução da imagem. Esses dados são essenciais para a avaliação do campo visual, identificação dos brinquedos e capacidade imitativa.

CAPÍTULO V

Demonstração dos procedimentos de avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais

Neste capítulo serão apresentados dois casos de crianças com baixa visão e múltipla deficiência com o objetivo de ilustrar a avaliação por meio dos instrumentos e procedimentos propostos.

5.1 Estudo de caso 1

Síntese sobre a história da criança

B. nasceu na cidade de Itatiba, SP. Gestação de 9m, descolamento de placenta com parto cesária, história de sofrimento intra-uterino com APGAR 4 ao nascimento e após cinco minutos APGAR 9. Aos dois meses e meio a mãe suspeitou de perda visual e atraso de desenvolvimento, pois não reagia a estímulos visuais. Levou ao neurologista e recebeu o diagnóstico de distrofia cerebral por hipóxia perinatal. Foi encaminhada ao Programa de estimulação precoce da APAE de sua cidade, onde freqüentava o programa de educação infantil e atendimentos clínicos: fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, hidroterapia e equoterapia. Começou a freqüentar a Laramara aos 05 anos para avaliações e orientação semestrais.

Foi realizada investigação de perda auditiva, acusando reação a barulhos fortes e desconhecidos. A família apresentava-se estruturada, recebia apoio parental, os pais possuíam segundo grau, a mãe o magistério, mas não trabalhava. Participava das comemorações em família, lazer em parques e praças.

Síntese do diagnóstico neurológico

O relatório neuropediátrico aos 6 meses de idade descreveu: hipotonia axial e apendicular importante, leves dismorfismos genéticos, atrofia cerebral em CT de crânio com hipoplasia da fossa posterior com cisternas para-pontinas e IV ventrículo dilatado e hipoplasia dos lobos frontais. EEG normal causa etiológica provável sofrimento intra-uterino, atraso de DNP.

A ressonância magnética informou dilatação isolada do IV ventrículo, notando-se deformidade do recesso lateral esquerdo, discreta ectasia do III ventrículo e ventrículos laterais, proeminência dos sulcos cerebrais corticais nas regiões frontais e alteração da substância branca junto aos ventrículos podem representar sufusão transependimária.

Síntese do diagnóstico oftalmológico

O diagnóstico oftalmológico, realizado aos 7 meses de idade, indicou: baixa acuidade visual, nistagmo horizontal importante, quase nenhum reflexo de fixação em AO e fundoscopia normal. Iniciou o atendimento oftalmológico na Laramara, aos cinco anos, tendo como hipótese diagnóstica DVC, nistagmo, posição de cabeça para fixação e alta hipermetropia e baixa resposta visual para longe. Fundoscopia sem alteração, reflexos pupilares presentes, fixação fugaz, faz posição de cabeça para esquerda com olhar em destro e uso do campo visual direito.

Acuidade visual pelo método de Teller (olhar preferencial): em 17/8/03 AO 2,4 cy a 55 cm OD 2,4 cy a 55 cm OE – não informa Refração prescrita:

OD: + 6,00 DE –1,00 DC a 180
OE: +7,00 DE – 1,50 DC a 180

Mediada de acuidade visual em FEV/2004

AO – 3,2 cy a 55 cm

OD –3,2 cy a 55 cm

A Família relatou melhora na atenção visual e fixação após o uso do recurso óptico.

Relatório pedagógico da Escola Especial

B. começou a frequentar a sala de aula em 2001 (3 anos), sua adaptação foi difícil, não aceitava o contato com pessoas estranhas, dificultando assim sua interação no grupo. Apresentava bastante dificuldade visual, não respondia aos estímulos e chorava muito nas atividades propostas. A escola recebeu orientações da re-educadora visual da Pró-visão de Campinas e o trabalho realizado tinha como objetivo despertar atenção visual de B.

B. gosta muito de música, principalmente quando incluíamos seu nome na música, participava com sorriso da roda de conversa, da música

e da leitura. Respondia quando chamada pelo seu nome, respondia a ordens simples: dá, pare, feche. Irritava-se com barulhos, com mudanças na rotina, tendo, muitas vezes, que ser retirada do ambiente para se acalmar. Preferia manipular objetos, brinquedos e livros de histórias quando na posição sentada no chão. Quanto ao esquema corporal, não identificava e nem discriminava as partes do corpo. Quanto ao conhecimento lógico-matemático não fazia discriminação de atributos: forma, cor, tamanho e posição. Não possuía comportamento de classificação e seriação.

Realizava atividades de coordenação motora só com ajuda da professora. A exploração do ambiente e a busca visual melhoraram muito após o uso dos óculos.

Relatório fonoaudiológico

Apresentava retardo de aquisição e desenvolvimento da fala e linguagem, estando na fase do balbucio, sendo que, em determinados momentos, esses sons tinham função comunicativa. Apresentava linguagem pré-lingüística através das expressões faciais e alguns gestos e atendia a algumas ordens simples. A aluna apresentava boa evolução nas áreas trabalhadas: audibilização, visualização, nível cognitivo, atenção, concentração e estimulação multimodal. No projeto alimentação, a aluna era acompanhada durante o lanche e quando necessário recebia atendimento direcionado para a adequação das funções neurovegetativas.

Relatório da fisioterapia

B. freqüentava o serviço de fisioterapia duas vezes por semana. O trabalho visava estimular a independência através do treino da marcha, aquisição de transferência de padrões motores normais (gato, ajoelhado, semi-ajoelhado, em pé) treino de equilíbrio, descarga de peso antero-posterior, lateral em membros inferiores e treino de marcha com andadora e barra paralela.

Relatório da terapia ocupacional

B. é uma criança com dificuldade visual, apresenta atraso nas aquisições motoras e funcionais. Apresenta déficit de atenção, percepção e concentração nas atividades lúdicas. É independente nas atividades de vida diária. Com o uso dos óculos, sua coordenação viso-motora melhorou, começou a explorar melhor os objetos e ambiente.

Relatório Psicológico

B. melhorou o comportamento social durante o quarto bimestre após o início do uso dos óculos. Não se recusava a participar das atividades, a pegar brinquedos e não estranhava as pessoas, comportamento de que se utilizava nos bimestres anteriores. Diminuiu significativamente o choro e a recusa pelas atividades e situações. Participava da rotina do dia-a dia da escola, estava mais alegre e rindo das brincadeiras. Sua interação com a professora ocorria desde o início do ano, porém, com os colegas de classe começou a acontecer. No início do ano (2003) recusava qualquer tipo de interação, seja através do toque ou brincadeiras, chegando a chorar quando uma criança chegava ao seu lado. No último bimestre começou a aceitar sem chorar tanto, mas recusava seus colegas de classe (6) crianças. Estava em desenvolvimento.

Apresentação dos registros nos protocolos do Caso 1

Apresentação do formulário para entrevista para pais e professores

1 A CRIANÇA

1.1 Como é seu filho/aluno?	Muito	Regular	Pouco
Feliz			
Alegre			
Tranquilo			
Agitado			
Irritado	X		
Humor inconstante			
Nervoso	X		
Chorão	X		
Desligado	X		
Atento			
Interessado			
Desinteressado	X		
Comunicativo			
Participativo			
Brincalhão			
Independente			
Dependente	X		
Tem força de vontade			

1.2 Interação e relação	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Interação com adultos			X	
Interação com crianças			X	
Interação com objetos				X
Manipulação do objeto				X
Exploração do Objeto				X
Busca ativa dos objetos				X

1.3 Como se comunica	Muito	Regular	Pouco
Fala			
Vocalizações			X
Sorriso			X
Olhar			
Gesto manual			
Movimento do corpo			
Choro			X
Grito			

1.4 Interesse por objetos	Muito	Regular	Pouco
Sonoros	X		
Táteis			
Com alto contraste			
Brilho	X		
Iluminados	X		
Cores vibrantes	X		
Multi-sensoriais			

1.5 Reconhece pessoas pela	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Visão			X
Voz	X		
Cheiro		X	
Toque		X	

1.6 Reconhece objetos pela	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Visão			
Tato	X		
Barulho	X		
Cheiro	X		

1.7 Brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos	Mediação Nível	Tipo de ajuda: F/M/V/T/S	C/d/S/d com/sem Dificuldade
Com pessoas			
Movimento de pessoas			
Movimento de objetos			
Jogos vocálicos			
Cantigas			
Jogos corporais			
Barulho de objetos	X		
Barulho de crianças			
Com objetos			
Brincadeira imitativa			
Brincadeira de faz-de-conta			
Jogos de encaixe			
Jogos de construção			
Jogos de quebra-cabeças			
Não sabe	X		

Legenda: Tipos de ajuda Níveis de Mediação

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média (V) verbal (P) Pouca (T) tátil

(S) sonora

(S/D) sem dificuldade (C/D) com dificuldade

1.8 Atividades preferidas	Muito M Regular Pouca	Tipos de ajuda: F/ M/ V/ T/ S/	Com ou sem Dificuldade
Passar			
Fazer visita			
Bater papo			
Cantar			
Vocalizar	XM		
Ouvir música	X M		
Ouvir histórias			
Ver tv	X M		
Ficar deitado	X M		
Colocar os objetos na boca			
Brincar com movimentos repetitivos	X M		
Fazer barulho com os brinquedos			
Jogar objetos no chão	XM		S/D
Brincar com objetos			
Brincar de faz de conta			
Andar			C/D
Pular			
Correr			
Nadar			
Brincar no parque			
Ver figuras			
Ver livros			
Folhear livros	XM	M	C/D
Modelar			
Identificar letras e números			
Pintar			
Desenhar			
Escrever			

Legenda: Tipos de ajuda Níveis de Mediação

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média (V) verbal (P) Pouca (T) tátil

(S) sonora

(S/D) sem dificuldade (C/D) com dificuldade

1.9 Atividades de que não gosta	Muito	Regular	Pouca
Dormir			
Comer			
Tomar banho (higiene)	X		
Vestir-se	X		
Escovar os dentes	X		
Pentear o cabelo	X		
Festa			
Gritos			
Ruídos inusitados			
Ruídos fortes			
Ajudar a guardar os pertences			
Obedecer			
Mover-se	X		
Fazer exercícios	X		
Andar	X		
Ir à escola			
Terapias	X		
Novas atividades	X		

1.10 Posição em que costuma ficar para:	Brincar / Atividades	comer	Descansar
Em pé			
Sentado		X	
Deitado: de lado			
De barriga p/ cima	X		X
De barriga p/baixo			
No colo com movimento espontâneo			
No colo com apoio físico			
De gato			
Em mobiliário adaptado			

2 ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES QUE CONSIDERA IMPORTANTE

2.1 Adaptação de brinquedos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Cores fortes	X		
Sonoros	X		
Táteis			
Cheiros	X		
Contraste	X		
Multisensoriais			
Iluminação	X		

2.2 Adaptação de materiais pedagógicos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Tamanho de objetos	X		
Cores dos objetos	X		
Aumentar Tamanho das figuras	X		
Retirar os detalhes das Figuras	X		
Reforçar o contorno das figuras	X		
Acentuar o contraste das figuras	X		
Aumentar o tamanho de letras			
Retirar detalhes das letras			
Reforçar o contorno das letras			
Acentuar o contraste das letras			

2.3 Recursos ópticos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Óculos comuns	X		
Óculos especiais			Ainda não foi prescrito
Telessistema			
Lupas Manuais			
Lupas eletrônicas			
Circuito fechado de TV			

2.4 Recursos especiais	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Computador			
Sintetizador de voz			
Sistema de comunicação			
Tabuleiro de comunicação	X		
Tabuleiro de letras e números imantados			
Porta texto			
Guia de linha			
Folhas com pautas ampliadas			
Folhas quadriculadas			
Lápis e canetas especiais			
Iluminação dirigida			
Iluminação ambiente	X		
Bengala			
Andador	X		

2.5 Mobiliários adaptados	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Calça da vovó			
Triângulo (cantinho)			
Carro adaptado			
Cadeira adaptada			
Mesa adaptada			
Tampo de mesa vertical			
<i>Stand table</i> (parapódio)			
Colchonete			

3 OS PAIS

3.1 Preocupações:	Muita	Pouca	Nenhuma
Dificuldade do filho em comunicar o que sente e deseja	X		
Como será recebido na escola			
Interação com as outras crianças			
Integração social			
Dificuldade na escola			
A escola não sabe lidar com a criança com deficiência			
A professora não recebe orientações para trabalhar com estas crianças	X		
Na escola não há material adaptado	X		
Acessibilidade			
Que o filho enxergue melhor	X		
Preocupação com o futuro	X		
Receio de deixar o filho com outras pessoas			

3.2 Desejos e expectativas	Muita	Pouca	Nenhuma
Comunicar-se mais	X		
Ser feliz	X		
Ser independente	X		
Ter amigos			
Incluir na escola e comunidade			
Andar	X		
Falar	X		
Brincar como as outras crianças	X		
Brincar com outras crianças	X		
Ser independente	X		
Aprender			
Usar óculos para ver melhor			
Prescrição de recursos ópticos especiais			

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE HABILIDADES VISUAIS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: B.V.P.D. Caso 1 idade 6a Escola (nível): Escola Especial Data: 01/8/04

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação material	ambiente	observações
Função Visual Básica Nível I	Sensibilidade aos contrastes	+		I	Alto contraste		
	Reação: ao movimento/ vulto/pessoas/objetos à luz	+	Aproxima R	I	O iluminado	Alta iluminação	
	às cores	+	“	I	Vermelho		
	à forma	+	“	I	Simples		
	Ao rosto		Aprox.	I			
	Ao sorriso		Aprox.	I			
	Mantém contato visual		Aprox.	I			
	Olhar: alerta, atento desligado, distante, fuga						
	Campo Visual: Central / periférico / quadrante	CVD		Pista verbal- tátil	M		
	Estera Visual (distância em cm ou metro)	..		Pista verbal tátil		Grandes / Pequenos	30cm objeto grande 10 cm pequeno
Visão -Motora Nível II	Posição ocular: simétrica/assimétrica	.					
	Orienta cabeça e olhos: à luz, pessoas e objetos.	.					
	Focalização: flutuante, rastreada ou dirigida.	.					Flutuante/rastreada
	Fixação: mantém, rastreada ou fugaz	.					
	Seguimento com cabeça e olhos: à luz, movimento, rosto e objetos.	.				Objetos ama/verm.	iluminado
	Realiza o alcance visual do objeto	.					
	Coordenação: olho-mão/ olho-objeto	.					
	Muda o olhar entre dois ou mais objetos	.					
	Encaixa e empilha objetos	.					
	Visão Espacial						
	Explora o ambiente visualmente	.		Rastream.			
	Localiza pessoas/objetos no espaço	.				Contraste	iluminado
	Procura O. fora do CV	.					Define próximo
	Busca ativa dos objetos por todo o campo visual	..					
	(Movimenta-se com o corpo no espaço)	.		Pista verbal	M		sentada
Desloca-se com o corpo no espaço	.		Pista Verbal	M		sentada	
Localiza visualmente obstáculos	.						
Seleciona objeto no espaço	.						
Agrupar e organiza O no espaço	.						
Constrói com objetos no espaço	.						
Utiliza referências no espaço	.						
Desvia e ultrapassa obstáculos	.						
Orienta-se no espaço	.						
Utiliza a visão nos deslocamentos ou marcha	.						

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação		observações
					material	ambiente	
Nível III Viso-Perceptivo	Percepção: de luz, sombra, vulto, O em movimento. Cores (tipo) e formas	+ +	Aproxim. +	M I	Fortes		vermelho, amarelo, laranja
	Percepção de profundidade Figura-fundo						
	Reconhece objetos familiares/ não familiares	+	F/T/M	I	Copo, colher, bola		Prato c/ contraste
	Decodifica o estático ou em movimento Identifica objetos agrupados	.	F/T/M				
	decodifica os complexos (animais) Agrupa informações visuais						
	Explora e analisa objetos visualmente Relaciona e agrupa: objetos – objetos Objetos – figuras						
	Cores: discrimina, associa, nomeia Formas e contrastes						
	Reconhece sua imagem no espelho e fotos (sorri à imagem) Identifica rostos e fotos familiares						
	Decodifica gestos e expressões/imita Decodifica objetos por uso e função						
	Discrimina figuras simples e complexas (animais) Identifica detalhes em objetos e figuras						
	Decodifica figuras separadas ou agrupadas Descreve características e semelhanças em O/ figura						
	Realiza análise e síntese visual Indica memória visual						
	Estabelece relações visuais (reconhece lugares e cenas) Identifica ações, descreve e interpreta cenas						
	Indica constância perceptiva Identifica símbolos e letras						
	Identifica letras e palavras agrupadas						

Legenda:

Respostas: (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (..) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta

Mediação Níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente: D/S/A,C/A

Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem (TA) Tecnologia de Apoio

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: B.V.P. D. Caso 1 Idade: 6a. Escola (Nível) Escola Especial _Data: 01/08/2004

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Item	Atividades	Ponto Forte Dificuldade	Mediação Nível	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
1	Mostra reação à presença e voz familiares	+					
2	Aceita contato físico, toque, beijo	.	I	V/T			
3	Busca contato visual ou físico						
4	Sorri ao movimento, rosto e voz de pessoas familiares	+		V			
5	Reconhece pessoas familiares	+		V			
6	Identifica pessoas estranhas	+		V			
7	Mostra-se bem humorado, irritado, chorão	+		V			
8	Manifesta intenção comunicativa: olhar, sorriso, gestos, movimentos	+		V			Gosta de música
9	Tenta expressar-se com sons, grito, choro, palavras.	+					
10	Tolera situações novas e frustrações						
11	Indica com gestos que reconhece objetos	+	I	M/F/T			
12	Imita jogos vocais, de expressões e ritmos	+					
13	Responde ao nome	+					C/sorriso
14	Responde a gestos e sinais (bate palma, dá tchau, beijos)	.					Gestos corporais
15	Brinca de esconde-esconde						
16	Compreende e atende comunicação familiar: oi, dá, não, vamos	+		V			
17	Utiliza sílabas, palavras e frases significativas		I	V			Silaba simples
18	Utiliza fala inteligível e linguagem contextualizada						
19	Compreende ordens simples e complexas						
20	Nomeia a si próprio, familiares e colegas						
21	Utiliza pronomes 1 e 3 pessoa						
22	Utiliza a linguagem para expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades	+					Gestual
23	Conta histórias: utiliza diálogo e narrativa						
24	Utiliza marcadores espaciais e temporais nas frases						
25	Descreve fatos e cenas						
26	Explica fatos e acontecimentos						
27	Utiliza argumentos						
28	Uso apropriado de verbos e adjetivos						
29	Inicia diálogo espontaneamente						
30	Compreende linguagem figurada						

Legenda: *Respostas:* (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (.) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta

Mediação níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente: D,S/A,C/A

Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem

(TA) Tecnologia de Apoio

HABILIDADE SENSORIO MOTORA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Me-dição Nível	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	ORGANIZAÇÃO POSTURAL E MOVIMENTOS						
1	Mantém a cabeça em linha média	+					
2	Controla o tronco	+					
3	Movimenta-se e rola espontaneamente	+					
4	Senta-se	+					
5	Organiza postura e movimentos						
6	Realiza flexão e extensão de MI e MS	+					
7	Desloca-se e muda de posição	+					Sentada
8	Fica em pé e anda	+/-	M	F/M	andador	Coativo	Apoio
9	Sobe e desce escadas						
10	Pula e Corre						
B	USO FUNCIONAL DAS MÃOS E ESQUEMAS DE AÇÃO						
11	Abre e fecha as mãos	.	I	F/M			
12	Mantém as mãos em linha média	.	I	F/M			C/ajuda
13	Agarra e solta os objetos	.	I	F/M/T			C/dificuldade
14	Mantém prensão (palmar,radial, pinça)	..	I	F/M/T			Palmar
15	Realiza flexão de cotovelos, pulso, dedos						
16	Usa o indicador para apontar e explorar os objetos						
17	Manipula ativamente os objetos						
18	Come com as mãos	.	I	F/M/T	segurar	Coativo	
19	Utiliza caneca, colher e garfo	.	..I..	F/M/T	com alça ou cabo	Coativo	falta experienciaT
20	Manipula massa, separa, junta						
C	COORDENAÇÃO DOS ESQUEMAS E EXPERIMENTAÇÃO ATIVA						
21	Realiza o alcance dirigido do objeto(visual, auditiva ou tátilmente)	.	I.	A/T/F		Coativo	Tátil
22	Busca objetos perdidos						
23	Explora os objetos com as duas mãos						
24	Explora O pelo: som, forma, textura		I.	A			Som e textura
25	Provoca espetáculos: puxa, sacode, agita bate, raspa e joga objetos						
26	Combina esquemas para atingir fim (puxa o cordão, abre a caixa, usa a colher)						
27	Tira e põe objetos de caixas	.	I	F/M/T		Coativo	
28	Abre e fecha caixas relacionando as tampas						
29	Empilha e encaixa objetos						
30	Puxa, empurra e arremessa O em alvos						

D	USO-FUNÇÃO DE OBJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS						
31	Reconhece visualmente objetos diários: caneca, prato, colher, boneca, bola	+					
32	Reconhece por uso e função: caneca, colher, pente	+					
33	Usa os objetos de acordo com sua função: dá de comer ou tenta pentear o cabelo da boneca			A/F	coativo		
34	Relaciona objetos pela função: colher-caneca; pasta-escova; chave-carro						
35	Mostra noção de permanência do objeto (busca pessoas e objetos escondidos)						
36	Relaciona o corpo e os objetos no espaço, superando obstáculos						
37	Experimenta com o corpo e objetos novas direções e relações espaciais (dentro-fora, longe-perto)						
38	Reconhece figuras visual/tátilmente						
39	Discrimina detalhes						
40	Identifica seqüência temporal em figuras (antes e depois)						
	TOTAL DE PONTOS						

CONHECIMENTO FÍSICO, FUNÇÃO SIMBÓLICA E PRÉ-OPERATÓRIA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Me-dia-ção	Apoio Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
1	Imita expressões, gestos e ações		I	V/F		Coativo	
2	Reconhece indícios e antecipa eventos (campainha, cheiro, dormir)			T/V			
3	Nomeia pessoas e objetos						
4	Nomeia partes do corpo		I	V/T/M			Compreende
5	Nomeia ações e função de objetos			tátil		Coativo	Compreende
6	Nomeia figuras						
7	Imita situações vividas na presença do modelo (nanar e dar banho na boneca)		I	V/F		Coativo	
8	Brinca de faz de conta: telefona, faz comida e dá p/boneca		I	T/M/G		Coativo	
9	Brinca dramatizando as situações: voz da mamãe, papai bravo						
10	Agrupa objetos por semelhanças e diferenças (copo/copo, carro/carro)		I	V/F/M			
11	Percebe semelhanças e diferenças nos objetos reconhecendo propriedades: grandes/ pequenos, leves/ pesados, cheio/vazio						
12	Agrupa objetos comparando dois a dois						
13	Realiza construções, ordenando por tamanho, cor, forma e diferenças						
14	Classifica e relaciona objetos por uso-função (utensílios p/ alimentação, brinquedos, transportes)						
15	Classifica e seria formas por: cor, textura, tamanho, espessura, comprimento						
16	Compreende e organiza seqüência temporal em ações e figuras (vestir a boneca)						
17	Relaciona parte-todo em objetos e figuras (monta quebra cabeça)						
18	Relaciona tamanho e quantidade física						
19	Conta em seqüência						
20	Realiza representações gráficas e de cenas						
21	Compreende transformações físicas (suco, bolo, pipoca)						
22	Mostra conservação de massa e peso.						
TOTAL DE PONTOS							

AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIAL

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Mediação	Apoio Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	AUTONOMIA PESSOAL						
1.	Bebe na caneca, segurando-a	.	M.	F/M/T		Coativo	mãe dá comida
2	Alimenta-se com sólidos	.	I.	F/M/T		Coativo	
3	Para comer usa: as mãos, colher e garfo	.	I	F/M/T		Mov. coativo	
4	Abre a lancheira e a garrafa de suco						
5	Serve-se de sólidos e líquidos						
6	Utiliza o guardanapo e lenço						
7	Coopera ao vestir: tira a roupa, meias e sapatos						
8	Veste a camisa e shorts						
9	Tenta colocar meias e sapato						
10	Tenta colocar o agasalho						
11	Pede para ir ao banheiro						
12	Utiliza o sanitário, dá descarga						
13	Utiliza papel para limpar-se						
14	Abre e fecha torneira						
15	Lava e seca as mãos						
16	Penteia-se						
17	Escova os dentes						
18	Abotoa, utiliza zíper, amarra cordão						
19	Identifica avesso e direito nas roupas						
20	Guarda seus pertences						
B	AUTONOMIA FÍSICA						
19	Locomove-se independentemente						
20	Locomove-se com intencionalidade e objetivos (sair, entrar, sentar-se)						
21	Explora ativamente o ambiente						
22	Localiza e desvia de obstáculos						
23	Orienta-se em ambiente interno (sala)						
24	Orienta-se e locomove-se em ambiente externo (corredor, pátio, parque)						
25	Identifica desníveis no solo (escadas, calçadas, buraco, guia, rampas)						
26	Orienta-se utilizando referências espaciais, sonoras, táteis-cinestésicas, olfativas e térmicas.						
27	Desloca-se e orienta-se utilizando planos e rota simples						
28	Faz rastreamento em linha guia e técnicas de proteção						
29	Utiliza técnica de guia vidente						
30	Locomove-se com bengala ou equipamento para locomoção						
C	BRINQUEDO E JOGOS						
31	Participa de jogos em grupo ao ar livre (areia, quadra, parques)	.	I	F/M/V			
32	Participa de brincadeiras de roda						
33	Domina jogos de parque (escorregador, balanço, gira-gira, trepa-trepa, gangorra, túneis e labirintos etc).						
34	Realiza jogos corporais						
35	Brincadeiras e jogos com bolas						
36	Realiza jogos de construção: a) com modelos (areia, blocos, brinquedos) b) com esquemas c) criação livre do plano						
37	Participa de brincadeiras livres no pátio	.	I	F/M/V			
38	Anda de triciclo ou bicicleta						
39	Brinca de faz-de-conta						
40	Compreende jogos de regras simples						
	TOTAL DE PONTOS						

5.2 Demonstração dos procedimentos para avaliação por meio do ludodiagnóstico e resultados do caso 1

Para o Ludodiagnóstico, as cenas selecionadas foram as da experiência e vivência diária da aluna.

Cena 1) Que tal, vamos fazer um lanche?

Cena 2) Vamos brincar de faz-de-conta?

As cenas foram selecionadas em conjunto com a família, a partir dos significados e experiências da aluna.

Interação, comunicação e Linguagem

Na concepção materna, a criança não falava e nem se comunicava. A queixa da mãe era a de que não entendia o que a criança expressava e que ela reclamava de tudo que era novo. A mãe ficava nervosa, pois não sabia o que a filha queria e tinha que adivinhar. Colocava como prioridade a fala de B.

Pontos fortes: no Ludodiagnóstico, a aluna mostrou desempenho superior nessa área: cantou, sorriu, demonstrou alegria, satisfação e disposição durante as tarefas. Dos 30 itens que compõem a avaliação de comunicação e linguagem, respondeu espontaneamente a 11 itens e com mediação respondeu a mais cinco itens. A mediação e os tipos de ajuda utilizados para as tarefas foram: antecipação verbal com frases curtas, linguagem objetiva, pista sonora e tátil-cinestésica para a interação com pessoas e objetos. A mediação e os diferentes tipos de ajuda possibilitaram os mecanismos de antecipação e organização da aluna, proporcionando-lhe mais atenção e interesse nas atividades.

Foi possível verificar que B era uma criança que gostava de cantar, mostrava prazer na interação verbal, sorria quando se falava com ela. Apresentava intenção comunicativa; utilizava gestos com a cabeça, mostrava quando queria ou não alguma coisa. Balbuciava, cantava com entonação (lalação) e já iniciava mono frases: “qué, não, dá, ta”. Embora tivesse dificuldade em tocar os objetos, mostrava desejo e intenção de pegá-los, necessitava de pista verbal ou apoio físico para tocá-los. O contato físico com a mãe ou professora era pequeno, raramente buscava ou se dirigia ao outro, a interação com o meio era auditiva. Reconhecia pessoas familiares e estranhava ambientes desconhecidos. Sorria quando era chamada pelo nome e compreendia ordens simples como: “olha”, “dá”, “pega”, “qué”,

“guarda”. Iniciava comunicação com objetos, ou seja, mostrava que queria comer a banana e beber água.

A mãe e a escola relataram melhora importante no desempenho visual da aluna, no comportamento e na interação com pessoas e objetos após o uso dos óculos.

Dificuldades: fala e esquemas de antecipação



Foto 6- Mostra o mecanismo de antecipação quando o objeto conhecido entra no seu campo de visão: a aluna abre a boca sinalizando que quer comer a banana.



Foto 7 - A aluna solicita a banana para mãe: “qué” e “dá”.

Durante as cenas do lanche e do faz de conta, verbalizou seus desejos e confirmou solicitações com sorriso, movimento de cabeça e agitação dos braços. Apresentou mecanismos de antecipação quando percebeu a banana de plástico, mastigou, pediu para comer com gesto e frustrou-se diante da explicação de que a banana era de brinquedo e não podia comer.

Habilidades Sensório-motoras

Pontos fortes: apresentou resposta reflexa à luz, reação a objetos iluminados e com alto contraste. Fez rastreamento constante com a cabeça e busca automática da fonte luminosa mais para direita. Preferiu a cor vermelha, seguiu objetos com brilho (luva prateada, bolsa dourada) e objetos iluminados. Esfera visual de 30 cm de distância para objetos grandes, e de à 10 cm para pequenos (caneca, bola, figura). Reconheceu objetos significativos (caneca, prato, colher). Identificou banana e maçã em modelo plástico e mostrou que queria comer. Mostrou preferência por ambiente altamente iluminado e objetos com padrão de contraste e cores fortes. Campo Visual melhor no LD – linha média. Sorriu quando a bola entrou no campo visual direito em torno de 30 graus. Dirigiu o olhar e buscou o copo iluminado. Sentou com segurança, deslocou-se pelo espaço sentada, teve habilidade para marcha, no entanto, sentiu-se insegura em virtude da esfera visual limitada e dificuldade acentuada no campo visual inferior. Mostrou que queria pegar os objetos, mas teve receio, levou a mão esquerda espalmada, com retração dos dedos, tocou o objeto rapidamente com a palma da mão e afastou. Após a mediação verbal da professora, ela tocou o objeto novamente e pegou com a mão esquerda.

Dificuldades: pôde-se observar na avaliação sensório-motora, baixo nível de ação funcional, dificuldade acentuada para experimentação ativa e manipulação dos objetos.

Dos quarenta itens de observação de habilidades sensório-motoras, a aluna respondeu espontaneamente apenas oito e, com mediação, chegou a responder dezoito itens. A mediação foi intensa nessa área, com ajuda verbal, sonora, tátil-cinestésica, física e motora para manter a preensão e iniciar a exploração dos objetos. A aluna apresentou hipotonia, falta de força muscular e flexão das mãos. A ação sensório-motora foi dificultada pela hipersensibilidade e defensiva tátil; preensão primitiva com a mão esquerda. Não usou as duas mãos, não manipulou e explorou objetos ausentes. Apresentou olhar vago e distante, fixação e focalização prejudicada, direcionamento e mudança do olhar muito difícil. Não olhou para baixo, nem procurou aos objetos. Na coordenação de esquemas sensório-motores, coordenação olho-mão e olho-objeto, mostrou grande dificuldade.

A avaliação sensório-motora mostrou níveis de reação circular primária e secundária, pois a aluna brincou com os próprios movimentos corporais, gostou de repetir o espetáculo da lalação, repetiu o ritmo de cantigas e folheou revistas e livros. A entrevista da mãe sinalizou a primitiva experiência sensório-motora da criança: *ela não gosta de ficar sentada, exercitar-se e andar. O que ela gosta mesmo é de ficar deitada o tempo todo.* (Entrevista 4.).

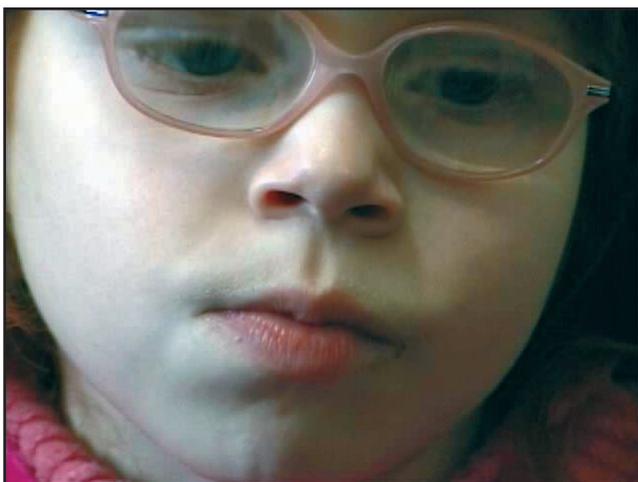


Foto 8 - Reação da indiferença diante dos objetos.



Foto 9. Reação de busca do objeto com pista verbal e tátil-cinestésica.

Percepção de objetos em movimento

Mostrou dificuldade para perceber objetos com baixo contraste em movimento, principalmente se colocados em posição inferior.



Foto 10 - Objeto com brilho e baixo contraste.



Foto 11 - Maior interesse e percepção de objetos com brilho e alto contraste.

Com a adaptação do objeto: alto contraste e brilho intenso, a aluna sorriu para o objeto, moveu o braço esquerdo num esboço de intenção e busca do objeto.

Visão espacial e Seguimento visual

O seguimento visual e a localização do objeto no espaço são tarefas que acarretaram grande dificuldade para a aluna, em virtude da dificuldade de fixação, nistagmo e alteração do campo visual. Entretanto, esboça a busca dirigida visualmente, com objetos significativos iluminados a 20 cm de distância e com a seleção dos estímulos no ambiente.



Foto 12 - Seguimento de objeto iluminado (caneca amarela iluminada).

A dificuldade de localização e orientação do corpo no espaço concorre pela resistência que apresenta os movimentos e deslocamentos. Não apresenta maiores dificuldades de equilíbrio e tem condições para marcha. A aluna necessita de andador ou bengala adaptada em virtude de sua condição visual e motora.

Campo e esfera visual

A percepção e reconhecimento de objetos significativos ocorrem numa esfera visual limitada, distância de 10 cm. O campo visual é bastante prejudicado, havendo melhor resposta no olho direito, amplitude para linha média superior esquerda em torno de 30 graus. Reage melhor a cores vermelha e amarela. A atenção visual foi melhor em virtude do objeto possuir discreto estímulo sonoro.



Foto 13 - Fixa com OD - Seguimento visual melhor no Lado (E) posição superior

Coordenação dos esquemas sensório-motores

A aluna mostra o desejo e a intenção de pegar a boneca, mas tem dificuldade de ação. Demonstra prazer em ouvir a descrição da boneca, sorri, mas faz defensiva tátil quando a mediadora aproxima a boneca de suas mãos. A sensibilidade tátil prejudica a ação de busca do objeto e de agarrar.



Foto 14 - Mostra interesse, intenção de busca, mas não explora e manipula o objeto.

A aluna esboça busca visual do objeto, inclinando a cabeça para o LE (lado esquerdo), não localiza o objeto no lado direito inferior.



Foto 15 - Mostra campo visual restrito.

Manipulação dos Objetos

O objeto encontrava-se ao alcance da criança, no seu campo e esfera visual, entretanto, não havia reação de busca ou de aceitação do objeto. Somente após a mediação verbal, com descrição do objeto, é que houve reação emocional da aluna - sorriso e expressão de dúvida. Após a pista sonora de batida do objeto à mesa, para localização do mesmo, a aluna mostra a intenção de pegar, embora o gesto seja primitivo de elevar a mão espalmada e agitar os dedos expressando que queria pegar.



Foto 16 - Mostra que quer a fruta e tem medo de pegar (reação tátil defensiva).

Conhecimento físico e função simbólica

A avaliação do conhecimento físico, da função simbólica e pré-operatória é composta por 22 itens, os quais, espontaneamente, não seriam realizados pela aluna mas, com a mediação verbal, ajuda física e movimentos coativos para compreensão da ação; foram respondidas a 7 itens. A aluna mostrou conhecer os objetos do cotidiano, compreendeu solicitações e ordens simples, gostou mais de ouvir em atitude passiva, do que agir sobre os objetos, o que é bastante dificultado pela sensibilidade tátil e uso funcional das duas mãos. Mostrou que conhece o copo, a colher, a maçã, a banana, a boneca, o pente e atribui função aos mesmos.

Demonstrou interesse pela boneca, sorriu, cantou, ficou muito feliz quando brincamos de faz-de-conta. Mostrou início de imitação, ao beber na caneca e ao acariciar a boneca (atividade realizada com pista verbal e mediação da professora). Ficou feliz quando foi solicitada a mostrar para a mãe que conseguia beber água na caneca com a ajuda. Interessa-se por figuras simples, colocadas no porta texto a 10 cm de distância, no campo visual direito. Olha com interesse as figuras coloridas e com alto padrão de contraste, vira para ver se há figura do outro lado da cartela, entretanto, não mostra reconhecê-las.

Dificuldades: Exploração e busca ativa dos objetos, uso-função e permanência de objetos. Identificação de figuras e função simbólica.



Foto 17 - Mostra que identifica a banana na foto

B. mostra conhecer os objetos do cotidiano, compreende solicitações e ordens simples, gosta mais de ouvir em atitude passiva do que agir sobre os objetos, o que é bastante dificultado pela sensibilidade tátil e uso funcional das duas mãos. Mostrou que conhece o copo, a colher, a maçã, a banana, a boneca, o pente e atribui função aos mesmos.

A construção de significados

A entrevistadora solicita a B: "dá o pote à mamãe" (mãe ao lado da criança), a criança entrega à entrevistadora (a caneca é da mamãe; o pote de lápis é da professora) que havia lhe dado o mesmo. Compreende-se que as funções e os significados são criados, a princípio por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança.



Foto 18 - Mostra o significado construído: o pote é da professora.

Uso e função dos objetos

A aluna necessitou de mediação intensa para mostrar suas possibilidades quanto ao conceito do objeto, o uso e a função dos mesmos. Foi utilizada a descrição verbal para complementação da imagem do objeto, ajuda física e motora para segurar o objeto e movimentos coativos para a demonstração da compreensão da ação.



Foto 19 - Bebendo com ajuda física, motora e movimentos coativos (fazer junto a ação).

A imitação simbólica

A aluna mostrou que é capaz de imitar as ações: nanar a boneca, pentear e colocar os objetos na caixa. Foram necessárias pistas verbais, tátil-cinestésicas e movimento coativo para ação. Assim foi possível imitar ações e realizar jogo simbólico simples; o que ela pode fazer com ajuda hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã.



Foto 20 - Movimento coativo para pentear o cabelo.



Foto - 21 com ajuda pode pentear a boneca.

Autonomia e independência

A avaliação da autonomia pessoal é composta por 40 itens; nenhum foi realizado espontaneamente o que confirma a entrevista com a mãe que relata: *B é totalmente dependente, tenho que fazer tudo por ela, dar comida na boca.* Das atividades básicas de alimentação, 3 itens foram realizados pela aluna com ajuda física e movimentos coativos, mostrou-se feliz e orgulhosa por conseguir beber água na caneca e levar a colher à boca.

Dificuldades: Brincar espontaneamente e com outras crianças. É dependente quanto ao auto-cuidado e atividades de vida diária.



Foto 22 - A aluna mostra que está acostumada a receber a comida na boca.



Foto 23 - Com ajuda tátil-cinestésica pôde comer com suas próprias mãos.



Foto 24 - Identifica a banana e esboça busca com a mão esquerda.



Foto 25 - Com ajuda pôde aprender a comer banana sozinha.

5.3 Algumas sugestões para adequação do plano de intervenção pedagógica

Interação, Comunicação e Linguagem

1. *Na interação:* Aproximação física, toque no ombro ou no braço para chamar a atenção da criança. Ao falar com a aluna, chamá-la pelo nome e tocá-la no braço ou na mão para saber que ela se chama B.e é com ela que você está falando. Anunciar sempre o nome da pessoa que se aproxima ou que está falando com a criança. É preciso ajudá-la para tocar as pessoas, conhecê-las e poder cumprimentá-las.
2. *Mecanismo de antecipação:* na interação com pessoas ou com objetos, anunciar e descrever o objeto, alimento ou brinquedo que está à frente; solicitar que a aluna escolha o que deseja(colocar sempre dois).
3. *A aluna necessita de mediação:* de pista verbal para interagir com pessoas e objetos e de apoio físico para tocá-los, com movimentos coativos.
4. *Construção do sistema de significação e linguagem:* ao tocar os objetos ou colocá-los na mão da aluna, nomear e comunicar a função (para que serve) e mostrar o que se faz com os objetos.
5. *Conversa sobre os sentimentos e desejos manifestos pela aluna:* interpreta a intenção comunicativa e utiliza sinais de confirmação como

por ex: não (ela já sabe fazer gesto com a cabeça) sim (ela sorri e sabe falar quê).

6. *Cessão de mais tempo e espaço*: para aluna manifestar seu desejo e intenção comunicativa. Anuncie que você está aguardando-a falar ou mostrar o que quer.

7. *Incentivo ao uso de vocalizações contextualizadas*: situações de brinquedo, alimentação, comunicando que está feliz, gostando da atividade ou não.

8. *Interpretação dos gestos corporais*: dar significado ao gesto, utilizar os movimentos corporais como forma alternativa de comunicação, interpretar, contextualizar o movimento na ação.

9. *Comunicação instrumental*: por meio do contato visual próximo a 10 cm no campo visual direito e em linha média, isto pode significar que quer atenção, falar com ela ou ajuda.

10. *Uso instrumental do outro*: por meio do toque ou segurando as mãos das pessoas próximas para obter o que deseja. Exemplo: se quer comer, toca no dorso da mão, se quer sair ou ir embora, pega na mão.

11. *Comunicação por objetos-símbolo*: utilizar objetos tridimensionais significativos e do uso diário os quais permitem a manipulação e comunicação do pensamento.

12. *Tabuleiro de comunicação*: poderá ser organizado um tabuleiro de comunicação em casa. Como B. já se interessa por folhear livros, poderá ser feito em formato de livro sensorial com objetos presos por velcro, o que permite à aluna tirá-los e dá-los à mãe ou à professora. Além da comunicação por meio de objetos trabalha-se o significado, o manuseio do objeto e a ação funcional.

13. *Livro sensorial*: confeccionar o livro sensorial de comunicação bidimensional (com cores fortes e relevo) para poder tocar o que vê. A aluna necessita de confirmação da imagem visual por meio tátil e verbal para a formação da imagem mental dos objetos.

Habilidade sensório-motora e viso-perceptiva

1. *Diálogo corporal e movimento coativo*: estabelecer diálogo corporal com movimentos coativos por ex: o adulto imitando o gesto espontâneo

da criança. Quando a criança não realiza gestos espontâneos, o adulto inicia, por exemplo, um canto fazendo gestos por detrás (mãe ou professora com a criança sentada no solo ou na cadeira); outro momento é a hora da roda da conversa, quando se realizam gestos de cumprimentar, apresentar-se, mostrar as partes do corpo(mostrar em si e na professora ou colega), também, pode-se aproveitar a hora da despedida, para se dar tchau, acabou, gestos que representam as palavras-chave do texto.

OBS: Esta aluna está brincando com o barulho e movimento das folhas do livro, enfatizar a construção dos significados por meio da ação sensório-motora integrada.

2. *Aprendizagem significativa e ação funcional*: experiências sensório-motoras, por meio de atividades realizadas em contextos reais com a mãe ou professora, por meio de movimentos coativos (fazer junto) por detrás, organizando a aluna para tocar e agir sobre os objetos. Poucos objetos e ações de cada vez. Inicia-se pelo que dá prazer: beber, comer junto a bolacha ou frutas; trabalhar a ação de “dá e toma” objetos; abrir potes para pegar bolacha, guardar os utensílios na caixa. Organizar atividades curtas para que se tenha começo, meio e fim. Depois abrir e fechar torneira, lavar as mãos, pentear cabelo e escovar dentes.

3. *Varal sensorial*: disponibilizar objetos-símbolo com diferentes funções, texturas, cheiros e formatos de fácil preensão para a manipulação e exploração sensorial e busca visual. Selecionar objetos por tema: hora da alimentação (caneca, prato, colher -não é real, é jogo funcional); higiene (xampu vazio, esponja, escova de dente e pente); hora do brinquedo (boneca, bola, carro e um instrumento musical).

4. *Marcha e deslocamentos com o corpo*: A aluna tem condições de marcha, mas tem medo de deslocar-se. Apoiar a aluna na parede para marcha lateral com apoio físico da mãe ou professora; algumas vezes é necessário o apoio no quadril, pois a criança não faz transferência de peso e dissociação de quadril. Caminhar junto: mãe ou professora por detrás com apoio físico no peito da criança para dar segurança. Marcha com bambolê: diminuir o aro do bambolê, colocar a criança dentro, bambolê na altura das axilas e caminhar junto. Autonomia para marcha: fazer um andador seguro com uma cadeira de “papa”, cortar o acento e os pés de forma que a bandeja fique na altura do peito, permitindo apoio de braços e mãos. Colocar rodas de cadeira de escritório para dar mais segurança nos

deslocamentos. Assim, a aluna poderá deslocar-se com autonomia na sala, ser ajudante do dia e andar pela escola e parque.

5. *Sensibilidade e defensiva tátil*: antecipar para criança o objeto disponível, utilizando pistas verbais e sonoras; esperar e observar se há reação e desejo de tocar, ajudá-la a tocar com movimentos coativos. Primeiro, em texturas que são agradáveis, depois em texturas rejeitadas, passar nos braços, no dorso da mão que são regiões menos sensíveis. Se a criança ficar muito ansiosa poderá realizar esta atividade com cânticos que ela gosta.

6. *Atividades motoras e manipulativas*: Postura alta (mesa na altura do peito) facilita a visualização e a ação motora. Nessa posição podem-se realizar esquemas de ação simples, como manter as mãos em linha média, abri-las e fechá-las, pegar e soltar objetos. Molhar panos, esponja e papéis na água para apertar, amassar, esticar, dobrar, puxar. Dar banho na boneca e secar.

7. *Coordenação olho-mão e olho-objeto*: trabalhada na alimentação, colocando prato, caneca e colher com contraste, bandeja com fundo preto para aluna perceber os objetos. É necessário ajuda física para movimentos de levar o copo e a colher à boca.

8. *Jogos de encaixe simples*: encaixar copos plásticos, fazer torre com potes grandes; encaixar objetos de uso diário em tabuleiro feito de caixa de papelão: orifício para o pente, xampu, escova, pasta, perfume.

9. *Uso das duas mãos e ação funcional*: abrir potes de bolacha, açúcar, Nescau, lanche da escola deve ir sempre num recipiente plástico fácil de abrir, o suco em garrafa plástica com rosca e a lancheira de fácil manipulação. Na escola e em casa, lavar, com ajuda, os recipientes do lanche, secando-os e guardando-os.

10. *Movimentos e busca visual*: bola grande com contraste e guiso para aluna arremessar e chutar com ajuda. Bola ao cesto: jogar bola com alvos definidos e com contraste: caixas ou cestos coloridos.

11. Meio e fim (*guardar os pertences*): ter local definido e organizado para guardar os pertences em casa e na escola: cabide para guardar a lancheira, cesto para guardar os brinquedos, cantinho na estante baixa para guardar os livros e revistas, local para guardar o som. A ação funcional depende da organização do ambiente e local de fácil acesso para a criança poder agir.

12. *Jogos corporais para ativação labiríntica*: rolar, virar cambalhota com ajuda, escorregar de bruço (cabeça para o lado de cima) e sentada; brincar de: gira- gira, gangorra, balanço sensorial, pula-pula, rede, jogo de pega-pega, e jogos com as mãos e brincadeiras com os dedos: como o fura-bolo, cadê o queijo daqui, passar anel etc...

13. *Brincadeiras de roda*: com cantigas conhecidas da criança: poderá ser utilizado inicialmente o andador adaptado com rodas até a criança sentir-se segura e entender a brincadeira. Depois retira o andador e apoio lateral seguro de adultos.

Conhecimento físico e função simbólica

1. *Leitura de objetos*: para a construção de significados, formação de imagem mental e ampliação de repertório visual. Torna-se importante que, ao tocar o objeto, a criança receba a informação sobre o nome. O objeto deve ser aproxima para que a criança o conheça e explore-o visualmente (tudo muito devagar no campo visual útil do lado direito); deve ser mostrado de forma tátil - cinestésica (mão sobre-mão com movimento coativo) a função do objeto.

2. *Permanência do objeto*: brincar de esconde-esconde e cabra cega com os colegas (necessita da narração e toque físico); brincar de achou no espelho -descobrir seu rosto e o da mãe no espelho; adivinha o que é: colocar objetos diferentes (3 ou 4) numa sacola de tecido (tirar um a um e nomeá-los) aproximar o objeto na esfera visual para poder vê-lo e ajudar a criança a segurá-lo.

3. *Semelhanças e diferenças*: Pareamento objeto-objeto, para trabalhar o conceito de igual. Colocar numa bandeja pequena dois objetos diferentes e no porta-texto um objeto (solicitar à criança que procure na bandeja o igual). Se a criança não localizar o objeto no seu melhor campo visual permitir a busca tátil.

4. *Pareamento objeto - figura*: explorar o objeto manualmente, atribuir nome e função – e parear objeto-figura (colocar, no porta-texto, duas figuras diferentes), solicitar a criança que responde onde está a bola ou o carro, primeiro no objeto, e depois relacionar objeto à figura.

5. *Leitura de imagem*: utilizar a figura do objeto explorado em foto e alto contraste colocada no porta texto no campo visual direito em posição de

linha média para lateral, mais ou menos 30 graus. Solicitar à criança que mostre ou pegue a foto e figura do objeto, uma de cada vez.

6. *Meios para fins*: propiciar atividades para desenvolver a intencionalidade da ação: empurrar cadeira, carrinhos de boneca, de supermercado, abrir e fechar porta e janela, acender e apagar a luz; brinquedos de corda ou com acionador – ensinar a criança a pôr a funcionar os brinquedos – repetir muitas vezes a ação em conjunto para poder compreender como funciona; ligar e desligar o som, o rádio, ajudar a guardar as compras do supermercado.

7. *Brincadeiras de faz-de-conta, imitação do real*: brincar de tirar e colocar a roupa na boneca, dar banho, secar, pentear; brincar de fazer comida e dar para boneca; lavar a louça utilizada, brincar de limpar a casa da boneca; colocar a boneca para dormir, passear; brincar de fazer compra, ligar para vovó, colegas etc.

Adequação Curricular: objetivos, agrupamentos, atividades e adaptação de materiais

1. *Agrupamento*: sistema de dupla para movimentos coativos. A aluna necessita de ressonância, isto é, da presença física de um adulto ou colega fazendo as coisas juntos para que ela possa compreender a ação para poder imitar. No início, trabalhar com muitas crianças, dificulta a ressonância e imitação.

2. *Sistematização da rotina*: elaborar um fichário ou agenda ilustrada para a escola e casa, com figuras-símbolo das atividades que serão realizadas. No máximo 4 ou cinco fichas em seqüência das ações. As figuras poderão conter relevo para a aluna passar a mão.

3. *Roda de conversa*: elaborar o calendário de tempo e agenda de comunicação. Agenda ilustrada com coisa que fez no final de semana, sobre o dia atual, os alimentos preferidos, coisas que gosta de fazer com os amigos, em casa e com a professora.

4. *Cânticos e Músicas*: cantar com movimentos coativos por detrás ajudando a aluna a realizar os gestos.

5. *Poesias curtas e parlendas*: ajudar a aluna a expressar o texto por meio de gestos e falas do adulto.

6. *Livros sensoriais*: elaborar, junto com a criança, livros sensoriais confeccionados de papelão duro para não estragar, nos quais serão colados objetos símbolos e rótulos. Confeccionar livros por temas e categorias: alimentação preferida (comida, bebida, suco, água, leite, refrigerante); brincadeiras (criança no balanço, jogando bola, jogos de roda, leitura de livros, passeio), ações (comer, tomar banho, escovar o dente, no vaso, ouvir música, ver tv).

7. *Livros de histórias*: confeccionar pequenas histórias que retratam o dia-dia com objetos-símbolo e gravuras simples. Colar as gravuras e objetos com velcro para que possam ser retirados para dramatizar a história e depois colocados.

8. *Adaptar livros dos contos clássicos*: os mais contados na escola, contendo poucas figuras e cenas que contenham ações significativas para aluna. Poderão ser colocados, com velcro, os personagens principais do conto, para a aluna participar do reconto utilizando o objeto concreto e a dramatização.

9. *Desenhos*: utilizar tintas com cores vibrantes e em relevo, produzindo texturas diferenciadas ao adicionar à tinta fubá, sagu, chá-mate.

10. *Desenho mediado*: desenhar junto com a aluna – refletir sobre as partes que compõem o desenho, atribuindo significado, desenhos simples, sem detalhes. Caneta hidrocor grossa ou pincel com contornos bem evidentes.

11. *Brincadeiras e jogos pedagógicos*: B. precisa adquirir a função social do jogo, para isto, necessita brincar e jogar com os colegas. Brincar de dupla é mais fácil para B. sempre com a mediação da professora para comunicação e ação.

12. *No parque*: é necessário de mediação para se brincar na areia, com água e fazer experiências de transformações físicas. O parque é o melhor lugar para se trabalhar a sensibilidade cutânea, as coordenações sensório-motoras e os conceitos lógicos: encher diferentes potes com areia, água, pedra, jogos de construção utilizando o próprio corpo como referência: cobrir as mãos, pés, pernas; fazer túnel, garagem, bolo, castelo.

5.4 Estudo de caso 2 e registro nos protocolos

Síntese sobre a história da criança

G. nasceu na cidade de São Paulo, gestação de oito meses e meio, pais primos em segundo grau, sem intercorrência gestacional e condições boas ao

nascimento. A mãe percebeu que aos três meses a criança não fixava e nem seguia os objetos. Aos cinco meses apresentou quadro convulsivo, ocasião em que recebeu o diagnóstico de microcefalia e atraso de desenvolvimento neuro- psico-motor. Há também relato de citomegalovirus, um quadro de pneumonia, quadro convulsivo controlado há um ano. Faz uso de Gardenal e Trileptal. Foi encaminhada pelo Hospital das Clínicas ao serviço de intervenção precoce da Laramara com um ano de idade. Os pais possuem segundo grau completo, situação familiar (união estável) e ambos os pais trabalham. Mãe e filha moram com a avó materna e tios. A criança frequenta escola comum (particular) de educação infantil há dois anos.

Síntese dos diagnósticos neurológico e oftalmológico

Conforme relatório neurológico apresenta microcefalia e atraso de desenvolvimento neuro-psico-motor. O diagnóstico oftalmológico indica deficiência visual cortical, discreta palidez de nervo óptico em ambos os olhos (AO), nistagmo, manifesto horizontal mais acentuado em OE, estrabismo alternante (XT) mais acentuado no OE (olho esquerdo) e refração +3. Na primeira avaliação, não acusou resposta ao teste de olhar preferencial (maio/98). Foi realizado o Potencial Visual Evocado em 20/5/98, acusando percepção luminosa (PL) em AO e presença de algumas respostas corticais. A família relata em 12/07/04 descoberta de hipotireoidismo.

Acuidade visual pelo método de Teller (olhar preferencial) realizado em 15/9/98 indicava:

AO – 3,2 cy a 38 cm

OE – 3,2 cy a 38 cm

OD – não informa

Prefere OE – oclusão OE 5 h por dia

Reavaliação: 12/11/03 TESTE LH AO – 5/80 para perto

OE – 5/80 para perto com lente + 1.50 DE OD – 5/80 para perto com lente + 4,50 DE

O estrabismo e acuidade visual variam conforme a atenção. O déficit de atenção prejudica a resolução visual. A resolução melhora com a aproximação do cartão a 10 cm. Foi decidida, entre oftalmologista e ortopedista, a não prescrição da refração em virtude das dificuldades serem decorrentes mais do déficit de atenção do que por causa refracional.

Conforme relato da professora, G. participava de todas as aulas, mas não possuía o mesmo interesse que seus amigos, pois costumava dispersar-se com muita facilidade. A professora informava que procurava sempre estar ao lado da aluna para a realização das atividades. Informava que a aluna costumava identificar as gravuras através do tato e ficava sempre procurando ou contando as figuras com seus dedinhos. A professora realizava diversas atividades psicomotoras para ajudá-la em seu processo de aprendizagem. Não percebia grande interesse de G. em realizar as fichas de psicomotricidade, talvez por não possuir desenho algum, fazendo com o que se dispersasse e acabasse por rabiscar, suas atividades e dos colegas.

Na área de linguagem, segundo a professora, G. demonstrava uma grande dificuldade ao realizar a escrita espontânea de seu nome. Não conseguia ainda nenhum progresso nessa área, apenas identificava algumas letras do próprio nome, se estas estivessem em alto-relevo, mas não conseguia realizar escrita espontânea. Relatou que as atividades de arte eram as que mais chamavam atenção de G., pois gostava muito de mexer com tintas e conseguia ficar à vontade nessas atividades.

Segundo a professora, G. apresentava-se bastante amiga e muito carinhosa com todos, se comunicava muito com os seus amigos e, muitas vezes, necessitava interferir, pois não conseguia ficar muito tempo sentada e costumava passear pela sala para conversar, atrapalhando os amigos na hora das atividades. A professora procurava sempre conversar com a aluna para que ela obedecesse mais as ordens e para garantir, aos poucos, a melhora.

Registro nos formulário de entrevista

A seguir, pode-se observar o registro das informações dos pais no formulário de entrevista.

1 A criança

1.1 Como é seu filho/aluno?	Muito	Regular	Pouco
Feliz	X		
Alegre	X		
Agitado	X		
Tranquilo			
Irritado			
Humor inconstante			
Nervoso			
Chorão			
Desligado			
Atento			
Interessado	X		
Desinteressado			
Comunicativo	X		
Participativo	X		
Brincalhão	X		
Independente	X		
Dependente			
Tem força de vontade	X		

1.2 Interação e relação	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Interação com adultos	X			
Interação com crianças	X			
Interação com objetos	X			
Manipulação do objeto	X			
Exploração do Objeto	X			
Busca ativa dos objetos	X			

1.3 Como se comunica	Muito	Regular	Pouco
Fala	X		
Vocalizações			
Sorriso	X		
Olhar	X		
Gestos	X		
Movimento do corpo			
Choro			
Grito			

1.4 Interesse por objetos	Muito	Regular	Pouco
Sonoros	X		
Táteis			
Com alto contraste			
Brilho			
Iluminados			
Cores vibrantes	X		
Multi-sensoriais	X		

1.5 Reconhece pessoas	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Pela			
Visão		X	
Voz	X		
Cheiro			
Toque	X		

1.6 Reconhece objetos pela	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Visão		X	
Tato	X		
Barulho	X		
Cheiro			

1.7 Brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos	Muito/ Pouco/ Regular	Tipo de ajuda: F/ M/ V/ T/ S	C/d/S/d com/sem dificuldade
Com pessoas	M		S/d
Movimento de pessoas			
Movimento de objetos			
Jogos vocálicos			
Cantigas	R		S/d
Jogos corporais	M		S/d
Barulho de objetos			
Barulho de crianças			
Com objetos			S/d
Brincadeira imitativa	M		S/d
Brincadeira de faz-de-conta	P		S/d
Jogos de encaixe	M		S/d
Jogos de construção	M		S/d
Jogos de quebra-cabeças	P	V	C/d

Legenda: **Tipos de ajuda Níveis de Mediação**

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média (V) verbal (P) Pouca (T) tátil

(S) sonora

(S/D) sem dificuldade

(C/D) com dificuldade

1.8 Atividades preferidas	Muito Pouco Regular	Tipos de ajuda F/ M/ V/ T/ S/	Com ou sem dificuldade
Passear	M		
Fazer visita	M		
Bater papo	M		
Cantar	R		
Vocalizar			
Ouvir música	R		
Ouvir histórias	R		C/d
Ver tv	P		C/d
Ficar deitado			
Colocar os objetos na boca			
Brincar com movimentos repetitivos			
Fazer barulho com os brinquedos			
Jogar objetos no chão			
Brincar com objetos	M		S/d
Brincar de faz de conta	R		S/d
Pular	M		S/d
Correr	M		S/d
Nadar	M		S/d
Brincar no parque	M		S/d
Ver figuras	R	V/T	C/d
Ver livros	R	V/T	C/d
Folhear livros	R		C/d
Modelar	R	T	C/d
Identificar letras e números	R	V/T	C/d
Pintar	M	M	C/d
Desenhar	R	V/M	C/d
Escrever	P	V/M	C/d

Legenda:

Tipos de ajuda Níveis de Mediação

(F) física (I) Intensa

(M) motora (movimento) (M) Média (V) verbal (P) Pouca (T) tátil

(S) sonora

(S/D) sem dificuldade (C/D) com dificuldade

1.9 Atividades de que não gosta	Muito	Regular	Pouca
Dormir			
Comer			
Tomar banho (higiene)			
Vestir-se			
Escovar os dentes			
Pentear o cabelo			
Festa	X		
Gritos	X		
Ruídos inusitados	X		
Ruídos fortes	X		
Ajudar a guardar os pertences			
Obedecer	X		
Mover-se			
Fazer exercícios			
Andar			
Ir à escola	X		
Terapias			
Novas atividades			

1.10 Posição em que costuma ficar para:	Brincar / Atividades	comer	descansar
Em pé			
Sentado			
Deitado: de lado			
De barriga p/ cima			
De barriga p/baixo			
No colo com movimento espontâneo			
No colo com apoio físico			
De gato			
Em mobiliário adaptado			

2 Estratégias e adaptações que considera importante

2.1 Adaptação de brinquedos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Cores fortes	X		
Sonoros			
Táteis			
Cheiros			
Contraste	X		
Multi-sensoriais			
Iluminação	X		

2.2 Adaptação de materiais Pedagógicos	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Tamanho de objetos			
Cores dos objetos	X		
Aumentar Tamanho das figuras	X		
Retirar os detalhes das Figuras	X		
Reforçar o contorno das figuras	X		
Acentuar o contraste das figuras	X		
Aumentar o tamanho de letras	X		
Retirar detalhes das letras	X		
Reforçar o contorno das letras	X		
Acentuar o contraste das letras	X		

2.3 Recursos ópticos	Muito Necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Óculos comuns			
Óculos especiais	X		
Telessistema	X		
Lupas Manuais			
Lupas eletrônicas			
Circuito fechado de TV			

2.4 Recursos especiais	Muito necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Computador			
Sintetizador de voz			
Sistema de comunicação			
Tabuleiro de comunicação			
Tabuleiro de letras e números Imantados	X		
Porta texto	X		
Guia de linha	X		
Folhas com pautas ampliadas	X		
Folhas quadriculadas	X		
Lápis e canetas especiais	X		
Iluminação dirigida			
Iluminação ambiente	X		
Bengala			
Andador			

2.5 Mobiliários adaptados	Muito Necessário	Pouco necessário	Desnecessário
Calça da vovó			
Triângulo (cantinho)			
Carro adaptado			
Cadeira adaptada			
Mesa adaptada			
Tampo de mesa vertical	X		
<i>Stand table</i> (parapódio)			
Colchonete			

3 Os pais

3.1 Preocupações:	Muita	Pouca	Nenhuma
Dificuldade do filho em comunicar o que sente e deseja			
Como será recebido na escola	X		
Interação com as outras crianças	X		
Integração social	X		
Dificuldade na escola	X		
A escola não sabe lidar com a criança com deficiência	X		
A professora não recebe orientações para trabalhar com estas Crianças			
Na escola não há material adaptado	X		
Acessibilidade			
Que o filho enxergue melhor	X		
Preocupação com o futuro	X		
Receio de deixar o filho com outras pessoas			

3.2 Desejos e expectativas	Muita	Pouca	Nenhuma
Comunicar-se mais			
Ser feliz	X		
Ser independente	X		
Ter amigos	X		
Incluir na escola e comunidade	X		
Andar			
Falar			
Brincar como as outras crianças	X		
Brincar com outras crianças	X		
Professor Ter paciência	X		
Aprender	X		
Usar óculos para ver melhor	X		
Prescrição de recursos ópticos especiais	X		

Registros nos protocolos de avaliação

Serão apresentados os registros nos protocolos de avaliação funcional da visão e nos protocolos para avaliação do desenvolvimento.

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE HABILIDADES VISUAIS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: G. Caso 2 idade 6a 11m

Escola (nível): Jardim II Centro de Educação Infantil Data 01/8/04

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação		observações
					material	ambiente	
Nível I Função Visual Básica	Sensibilidade aos contrastes	+					
	Reação :ao movimento/ vulto/pessoas/objetos	+				Alta iluminação forte	
	à luz	+					
	à cores	+					
	à forma	+				contraste	
	Ao rosto	+				contraste	
	Ao sorriso	.		Aprox.			
	Mantém contato visual	.		Aprox.			
	Olhar: alerta ,atento desligado, distante, fuga	.			direção	contraste	atento
	Campo Visual: Central / periférico / quadrante	.					Iluminado Mobiliário
Nível II Viso -Moura	Esfere Visual (distância em cm ou metro)	CVDI	LE	POSICÃO	contraste		Mesa inclinada 40 CM objeto grande 10 cm Pequeno
	Posição ocular: simétrica/assimétrica	.					
	Orienta cabeça e olhos: à luz, pessoas e objetos	+					
	Focalização: flutuante, rastreada ou dirigida	+					rastreada
	Fixação: mantém, rastreada ou fugaz	...					rastreada
	Seguimento com cabeça e olhos: à luz, movimento, rosto e objetos	..				Objetos ama/verm.	iluminado rastreada
	Coordenação: olho-mão/ olho-objeto	+					
	Muda o olhar entre dois ou mais objetos	..					
	Encaxa e empilha objetos	+					
	Visão Espacial						
Explora o ambiente visualmente	+		Rastre..	Próximo			
Localiza pessoas/objetos no espaço	+				contraste	iluminado	
Procura O. fora do CV	+						

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis	Adaptação ambiente		observações
					material		
Nível III Viso-Perceptivo	Busca ativa dos objetos por todo o campo visual						
	Movimenta-se com o corpo no espaço	+					
	Desloca-se com o corpo no espaço	+					
	Localiza e desvia de obstáculos	+					
	Seleciona objeto no espaço	.					
	Agrupar e organiza O no espaço						
	Constrói com objetos no espaço	+					
	Utiliza referências no espaço	+					
	Desvia e ultrapassa obstáculos	+					
	Orienta-se no espaço	+					
	Utiliza a visão nos deslocamentos ou marcha	+					
	Percepção: de luz, sombra, vulto, O em movimento	+		Aproxim.			
	Cores (tipo) e formas	+		“		fortes	básicas
	Percepção de profundidade						
	Figura-fundo						
	Reconhece objetos familiares/ não familiares	+				contraste	contraste
	Decodifica O estático ou em movimento	.				luz	
	Identifica objetos agrupados						
	Decodifica O complexos(animais)						
	Agrupar informações visuais						
	Explora e analisa objetos visualmente	+				Ilum.	
	Relaciona e agrupa: objetos – objetos	+				contraste	
	Objetos – figuras	+				“	
Cores: discrimina, associa, nomeia	+				“		
Formas e contrastes	+				Alto contr.		
Reconhece sua imagem no espelho e fotos (sorri à imagem)							
Identifica rostos e fotos familiares							
Decodifica gestos e expressões/imita	+						
Decodifica objetos por uso e função	+						
Discrimina figuras simples e complexas(animais)	+						
Identifica detalhes em objetos e figuras	.					simples	
Decodifica figuras separadas ou agrupadas							
Descreve características e semelhanças em O/ figura							

Função Habilidades	Atividade	Ponto Forte dificuldade	Apoio Tipo	Mediação Níveis		Adaptação ambiente		observações
				material		material		
	Realiza análise e síntese visual							
	Indica memória visual							
	Estabelece relações visuais (reconhece lugares e cenas)							
	Identifica ações, descreve e interpreta cenas							
	Indica constância perceptiva							
	Identifica símbolos e letras							
	Identifica letras e palavras agrupadas	+						

Legenda:

Respostas: (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (.) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta

Mediação Níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente: D;S/A;C/A

Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem (TA) Tecnologia de Apoio

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: G. Caso 2 Idade: 6a 11m

Escola(Nível) Jardim II Centro de Educação Infantil Data: 01/08/2004

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Item	Atividades	Ponto Forte Dificuldade	Mediação Nível	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
1	Mostra reação à presença e voz familiares	+					
2	Aceita contato físico, toque, beijo	+					
3	Busca contato visual ou físico	+					
4	Sorri ao movimento, rosto e voz de pessoas Familiares	+					
5	Reconhece pessoas familiares	+					
6	Identifica pessoas estranhas	+					
7	Mostra-se bem humorado, irritado, chorão	+					
8	Manifesta intenção comunicativa: olhar, sorriso, gestos, movimentos	+					
9	Tenta expressar-se com sons, grito, choro, palavras	+					
10	Tolera situações novas e frustrações	+					
11	Indica com gestos que reconhece objetos	+					
12	Imita jogos vocais, de expressões e ritmos	+					
13	Responde ao nome	+					
14	Responde a gestos e sinais(bate palma, dá tchau, beijos)	+					
15	Brinca de esconde- esconde	+					
16	Compreende e atende comunicação familiar: oi, dá, não, vamos	+					
17	Utiliza sílabas, palavras e frases significativas	+					
18	Utiliza fala inteligível e linguagem contextualizada	+					
19	Compreende ordens simples e complexas	+					
20	Nomeia a si próprio, familiares e colegas	+					
21	Utiliza pronomes 1 ^a .e 3 ^a . pessoa	+					
22	Utiliza a linguagem para expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades	+					
23	Conta histórias: utiliza diálogo e narrativa	+					Simple
24	Utiliza marcadores espaciais e temporais nas frases	.					Pouco
25	Descreve fatos e cenas	+					
26	Explica fatos e acontecimentos	.					
27	Utiliza argumentos						
28	Uso apropriado de verbos e adjetivos						
29	Inicia diálogo espontaneamente	..					
30	Compreende linguagem figurada						

HABILIDADE SENSORIO MOTORA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Mediação Nível	Ajuda Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	ORGANIZAÇÃO POSTURAL E MOVIMENTOS						
1	Mantém a cabeça em linha média	+					
2	Controla o tronco	+					
3	Movimenta-se e rola espontaneamente	+					
4	Senta-se	+					
5	Organiza postura e movimentos	+					
6	Realiza flexão e extensão de MI e MS	+					
7	Desloca-se e muda de posição	+					
8	Fica em pé e anda	+/-					
9	Sobe e desce escadas	+					
10	Pula e Corre	+					
B	USO FUNCIONAL DAS MAOS E ESQUEMAS DE AÇÃO						
11	Abre e fecha as mãos	+					
12	Mantém as mãos em linha média	+					
13	Agarra e solta os objetos	+					
14	Mantém preensão (palmar,radial, pinça)	+					
15	Realiza flexão de cotovelos, pulso, dedos	+					
16	Usa o indicador para apontar e explorar os objetos	+					
17	Manipula ativamente os objetos	+					
18	Come com as mãos	+					
19	Utiliza caneca, colher e garfo	+					
20	Manipula massa, separa, junta	+					
C	COORDENAÇÃO DOS ESQUEMAS E EXPERIMENTAÇÃO ATIVA	+					
21	Realiza o alcance dirigido do objeto (visual, auditiva ou tátilmente)	+					
22	Busca objetos perdidos	+					
23	Explora os objetos com as duas mãos	+					
24	Explora O pelo: som, forma, textura	+					
25	Provoca espetáculos: puxa, sacode, agita bate, raspa e joga objetos	+					
26	Combina esquemas para atingir fim (puxa o cordão, abre a caixa, usa a colher)	+					
27	Tira e põe objetos de caixas	+					
28	Abre e fecha caixas relacionando as tampas	+					
29	Empilha e encaixa objetos	+					
30	Puxa, empurra e arremessa O em alvos	+					
D	USO-FUNÇÃO DE OBJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS						
31	Reconhece visualmente objetos diários: caneca, prato, colher, boneca, bola	+					
32	Reconhece por uso e função: caneca, colher, pente	+					
33	Usa os objetos de acordo com sua função: dá de comer ou tenta pentear o cabelo da boneca	+					
34	Relaciona objetos pela função: colher-caneca; pasta-escova; chave-carro	+					
35	Mostra noção de permanência do objeto (busca pessoas e objetos escondidos)	+					
36	Relaciona o corpo e os objetos no espaço, superando obstáculos	+					
37	Experimenta com o corpo e objetos novas direções e relações espaciais(dentro-fora, longeperto)	+					
38	Reconhece figuras visual/tatilmente	+		tátil			próxi- mas
39	Discrimina detalhes						
40	Identifica seqüência temporal em figuras (antes e depois)						
	TOTAL DE PONTOS						

CONHECIMENTO FÍSICO, FUNÇÃO SIMBÓLICA E PRÉ-OPERATÓRIA

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Me-diacação	Apoio Tipo	Adaptações		Obrser vações
					Mate-riais	Estraté-gias	
1	Imita expressões, gestos e ações	+					
2	Reconhece indícios e antecipa eventos (campainha, cheio, dormir)	+					
3	Nomeia pessoas e objetos	+					
4	Nomeia partes do corpo	+					
5	Nomeia ações e função de objetos	+					
6	Nomeia figuras	+			simples	Contraste/ ilu mumina-ção	
7	Imita situações vividas na presença do modelo(nanar e dar banho na boneca)	+					
8	Brinca de faz de conta: telefona, faz comida e dá p/boneca	+					
9	Brinca dramatizando as situações: voz da mamãe, papai bravo	+					
10	Agrupa objetos por semelhanças e diferenças (copo/copo,carro/carro)	+					
11	Percebe semelhanças e diferenças nos objetos reconhecendo propriedades: grandes/ pequenos, leves/pesados, cheio/ vazio	+				proble-matiza-ção	Cheio/ va zio (-)
12	Agrupa objetos comparando dois a dois	+					
13	Realiza construções, ordenando por tamanho, cor, forma e diferenças	+					
14	Classifica e relaciona objetos por uso-função (utensílios p/a limentação, brinquedos, transportes)	+					
15	Classifica e seria formas por: cor, textura, tamanho, espessura, comprimento (-)	+					
16	Compreende e Oganiza seqüência temporal em ações e figuras (vestir a boneca)	..	M	A/GI		Proble-mati-zação	
17	Relaciona parte - todo em objetos e figuras (monta quebra cabeça)						
18	Relaciona tamanhos e quantidades físicas	..	M	A/T		reflexão	
19	Conta em seqüência						
20	Realiza representações de cenas e gráficas	..	M			reflexão	Dese-ngo media-do
21	Compreende transformações físicas (suco, Bolo,pipoca)						
22	Mostra conservação de massa e peso						
	TOTAL DE PONTOS						

AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIAL

Item	Atividade	Ponto Forte Dificuldade	Mediação	Apoio Tipo	Adaptações		Observações
					Materiais	Estratégias	
A	AUTONOMIA PESSOAL						
1.	Bebe na caneca, segurando-a	.	M	F/M/T		Coativo	mãe dá comida n
2	Alimenta-se com sólidos	.	I	F/M/T		Coativo	
3	Para comer usa: as mãos, colher e garfo	.	I	F/M/T		Mov. coativo	
4	Abre a lancheira e a garrafa de suco						
5	Serve-se de sólidos e líquidos						
6	Utiliza o guardanapo e lenço						
7	Coopera ao vestir: tira a roupa, meias e sapatos						
8	Veste a camisa e shorts						
9	Tenta colocar meias e sapato						
10	Tenta colocar o agasalho						
11	Pede para ir ao banheiro						
12	Utiliza o sanitário, dá descarga						
13	Utiliza papel para limpar-se						
14	Abre e fecha torneira						
15	Lava e seca as mãos						
16	Penteia-se						
17	Escova os dentes						
18	Abotoa, utiliza zíper, amarra cordão						
19	Identifica avesso e direito nas roupas						
20	Guarda seus pertences						
B	AUTONOMIA FÍSICA						
19	Locomove-se independentemente						
20	Locomove-se com intencionalidade e objetivos (sair, entrar, sentar-se)						
21	Explora ativamente o ambiente						
22	Localiza e desvia de obstáculos						
23	Orienta-se em ambiente interno (sala)						
24	Orienta-se e locomove-se em ambiente externo (corredor, pátio, parque)						
25	Identifica desníveis no solo (escadas, calçadas, buraco, guia, rampas)						
26	Orienta-se utilizando referências espaciais, sonoras, táteis-cinestésicas, olfativas e térmicas.						
27	Desloca-se e orienta-se utilizando planos e rota simples						
28	Faz rastreamento em linha guia e técnicas de proteção						
29	Utiliza técnica de guia vidente						
30	Locomove-se com bengala ou equipamento para locomoção						
C	BRINQUEDO E JOGOS						
31	Participa de jogos em grupo em ar livre (areia, quadra, parques)	.	I	F/M/V			
32	Participa de brincadeiras de roda						
33	Domina jogos de parque (escorregador, balanço, gira-gira, trepa-trepa, gangorra, túneis e labirintos etc).						
34	Realiza jogos corporais						
35	Brincadeiras e jogos com bolas						
36	Realiza jogos de construção: a) com modelos (areia, blocos, brinquedos) b) com esquemas c) criação livre do plano						
37	Participa de brincadeiras livres no pátio	.	I	F/M/V			
38	Anda de triciclo ou bicicleta						
39	Brinca de faz-de-conta						
40	Compreende jogos de regras simples						
	TOTAL DE PONTOS						

Legenda:

Respostas: (+) pontos fortes e ações espontâneas, (.) a caminho (..) nível médio de ajuda, (...) ajuda Intensa, (-) respostas inconsistentes, () ausência de resposta
 Mediação Níveis: (I) Intensa (M) média (P) ou sem ajuda/com ajuda/ dependente: D;S/A;C/Tipos de ajuda: (A) auditiva (M) Motora/Gestual (F) Física (T) Tátil (O) Olfativa (MC) Movimento coativo (G) Guia de imagem (TA) Tecnologia de Apoio.

5.5 Demonstração dos procedimentos de avaliação por meio do ludodiagnóstico e resultados do caso 2

No caso 2, foi possível, pelo nível de desenvolvimento, disponibilidade e interesse da criança, realizar, no decorrer de apenas uma sessão de duas horas, as seguintes cenas do ludodiagnóstico: Vamos brincar de faz de conta?; Descobrimo como as coisas funcionam; Vamos brincar de circo ou fazenda?.

Durante o ludodiagnóstico foi possível identificar pontos fortes e dificuldades nas seguintes áreas:

Interação, Comunicação e Linguagem

Pontos fortes: G. mostrou-se uma criança alegre, comunicativa e curiosa. Mostrou boa interação com pessoas, objetos, demonstrou gostar de brincar, dialogar e interessou-se por livros de histórias.

Na avaliação da interação, comunicação e linguagem, dos 30 itens a aluna respondeu satisfatoriamente e de forma autônoma a 24 itens.

Nomeou a si própria, familiares, colegas e professores. Compreendeu solicitações simples e complexas, apresentou fala inteligível e contextualizada, expressou verbalmente sentimentos, idéias, desejos e necessidades. Apresentou diálogo espontâneo e vocabulário adequado para a faixa etária. Narrou fatos e soube dar recados. Empregou o pronome em 1ª pessoa, utilizando-se de marcadores temporais na frase. Demonstrou capacidade de resolução de problemas por relações verbais.

Dificuldades: a mãe relatou dificuldade para aceitação de regras e limites, impulsividade e agitação. Pôde-se observar, inicialmente, traços de ansiedade e preocupação em não dar conta das tarefas propostas. Assim que percebeu que nas regras do jogo poderia errar, tornou-se mais tranqüila e participativa.

Mostrou-se irrequieta e ansiosa quando não conseguia ver objetos. Apresentou lentidão na associação significado-significante, mas também aparentou dificuldade de evocação do nome de alguns objetos, por ex: ao apresentar o cavalo (Modelo), ela o aproximou a 10 cm do OD, analisou visualmente e disse: “é uma coisa que a gente anda”. A entrevistadora questionou: “como ele faz?” Ela imitou com o corpo. Com mais tempo ou com dicas da função, ela se lembrou da palavra. Descreveu as ações que realizava para andar a cavalo no sítio da avó.

As dificuldades de linguagem residiam em termos da narrativa mais elaborada, com seqüência temporal e relações causais. Foi capaz de descrever e criar histórias com as cartelas de figura, justapor cartões

iguais e diferentes, organizar histórias, mas falhou na seqüência temporal e nas relações causais.

Habilidades Sensório-motoras

Pontos fortes: G. Na avaliação dos esquemas sensório-motores, respondeu de forma satisfatória e com autonomia em 38 dos 40 itens. Mostrou excelente domínio corporal: pular, correr, brincar, bom equilíbrio, desviar de obstáculos. Apresentou uso funcional das mãos e boa coordenação motora: preensão, manipulação, encaixes, construções e utilização de instrumentos como talheres, tesoura e lápis. Realizou busca ativa dos objetos próximos. Esfera visual para objetos grandes e de alto-contraste a um metro de distância. Realizou todas as atividades funcionais com adaptação do ambiente e materiais: mostrou preferência por ambiente altamente iluminado e objetos com alto padrão de contrastes, cores fortes e fundo preto. Explorou os objetos por forma, cor, textura e cheiro; entretanto, necessitou de confirmação da informação sensorial por outros sentidos em virtude da acentuada dificuldade visual. Solicitou, com freqüência, confirmação verbal para saber de que objeto ou figura se tratava. Combinou esquemas simples e simbólicos: dar de comer, fazer comida, vestir, dar remédio e arrumar a boneca para passear. Reconheceu visualmente objetos e figuras simples a 10 cm de distância e mostrou ter construído uso-função, significado e permanência de pessoas e objetos.

Dificuldades: apresentou dificuldade para funções viso-motora e viso-perceptiva tais como: fixação, focalização, seguimento visual, visão espacial, discriminação de detalhes e seqüência temporal. Esfera visual prejudicada e campo visual restrito.

Apresentou resolução visual para decodificação de figuras agrupadas e figuras pequenas. Respondeu ao teste Bust D3 numa distância de 15 cm.

Fixação, focalização e seguimento visual

Na avaliação funcional da visão ficou evidente a dificuldade de visão espacial, principalmente relacionadas à esfera visual (distância), focalização dos objetos no espaço e o seguimento visual. Observou-se que as dificuldades da aluna residiam mais no campo viso-motor e perceptivo do que para a coordenação dos esquemas de ação.



Foto 26 – Demonstra fixação e seguimento melhor no lado direito.

A aluna apresentou boa coordenação motora global, uso das duas mãos com destreza, capacidade para realizar encaixes e movimentos manuais finos.



Foto 27 - Demonstra boa coordenação motora, mas dificuldade de manter a focalização e o direcionamento do olhar.



Foto 28 - Indica a esfera visual: distância que a aluna consegue identificar objetos

Amplitude do campo visual

O desempenho visual foi melhor no campo visual direito. As fotos 29 e 30 ilustram as possibilidades e restrições do campo visual.



Foto 29 – Indica possibilidade de amplitude do campo visual: lado direito, linha média e superior.



Foto 30 – Demonstra melhor resolução visual no lado direito inferior.

Conhecimento Físico, função simbólica, pré-operatória

Pontos fortes: reconheceu pessoas e objetos significativos, imitou gestos e ações de perto, nomeou partes do corpo, ações e função dos objetos. Tomou iniciativa no jogo simbólico, planejou ações, criou e estabeleceu relações no jogo simbólico: escolheu os objetos para dar de comer para boneca, pentear, trocar a roupa, solicitou adornos no jogo, coordenou esquemas simbólicos e dramatizou.



Foto 31 - Mostra os significados adquiridos, o conhecimento prático e a função simbólica.



Foto 32 - Indica a capacidade de percepção de objetos simples e resolução de problemas no jogo simbólico.

Na função simbólica a aluna respondeu satisfatoriamente a todos os itens relacionados à imitação diferida (direta), ao jogo simbólico. Criou símbolos, representações e manifestou desejos insatisfeitos ou conflitos não solucionados imitando a voz da mãe e transformando o suco em suco de gardenal para dar à boneca.

Agrupou objetos por formas, cores e tamanho. Mostrou capacidade de resolução de problemas, meios para fins, desde que o tempo fosse ampliado. Nas atividades mais complexas foi necessária maior problematização e pista.

Contou mecanicamente até 10 e com relação de quantidade até cinco. Identificou letras e números. Escreveu o próprio nome e estabeleceu relação da quantidade de letras. Refez a hipótese da letra que faltava em seu nome.

Dificuldades: apresentou discriminação de detalhes em objetos e figuras simples. Em figuras de animais, reconheceu apenas o cavalo por associação à cor.



Foto 33 – Revela a dificuldade viso-perceptiva: discriminação de figuras tridimensionais de animais

Apresentou maior dificuldade na função perceptiva: agrupar por semelhanças e diferenças em figuras, relacionar parte-todo, montar quebra-cabeça, formar imagem visual (mental), agrupar e comparar mais de dois objetos ou figuras entre si, relacionar tamanhos e quantidades físicas.

Demonstrou dificuldade em transformações físicas, conservação de massa, estabelecer relações espaciais e temporais e representações gráficas. Suas dificuldades estão mais relacionadas ao conhecimento físico e a lógica pré-operatória: relações lógicas, classificações e seriações de tamanho, largura, espessura e peso.

Sensibilidade aos contrastes

Mostrou sensibilidade aos contrastes alterada, mesmo com mediação verbal e tátil a aluna não decodificou a imagem com baixo-contraste.



Foto 34 – Identifica com sucesso gravuras com alto-contraste.

Decodificação de figuras complexas (animais)

A aluna apresentou conhecimento físico, experiência e vivência com animais no campo. Foi capaz de descrever as características do animal, mas teve dificuldade em identificá-los tanto em réplicas tridimensionais como em figuras.



Foto 35 – Indica dificuldade em discriminar figuras de animais mesmo em alto-contraste.



Foto 36 - Mostra a dificuldade de identificação de figuras complexas (animais), em preto e branco e alto-contraste.



Foto 37 - Dificuldade de realizar os pareamentos de figuras complexas.

Reconhecimento de rosto

A aluna apresentou dificuldade para reconhecimento de rosto humano, confundiu menino com menina e mesmo na figura adaptada com alto-contraste e alto-relevo, teve dificuldade para compor a imagem do rosto. Houve necessidade de complementar a informação com o rastreamento tátil.



Foto 38 - Revela a dificuldade para identificação de rosto.

Imagens grupadas

A aluna foi capaz de decodificar figuras isoladas de objetos, brinquedos, frutas e plantas. Encontrou dificuldade para reconhecê-las agrupadas num conjunto.



Foto 39 - Percepção de imagens agrupadas: necessita de mediação para análise e síntese.

Visão espacial e representação do espaço

Na seqüência de fotos que se segue, podem-se observar os tateios e ensaios da aluna para resolver o problema: “como vamos colocar George na casa?”



Foto 40 – Tentativa de colocar George na casa.



Foto 41 – Solicita ajuda para colocar George na casa.



Foto 42 – Após problematização e mediação tem êxito na atividade.

Percebe-se, pelas fotos 40, 41 e 42 as tentativas, o ensaio e erro e as dificuldades para estabelecer relações lógicas espaço-temporais-causais.

Foi necessária a mediação verbal e atitude questionadora da mediadora para ajudar a aluna a estabelecer as relações espaço-causalidade por aproximação sucessiva, retomando todas as posições do boneco no espaço colocadas pela aluna, com apoio da verbalização. O tempo de ação e investigação para esta tarefa foi maior do que para todas as outras atividades.

A aluna busca nexos no raciocínio verbal.



Foto 43 - Mostra a resolução do problema espacial utilizando o raciocínio verbal.

Na avaliação do desenvolvimento cognitivo, as dificuldades estão mais relacionadas à representação do espaço, às relações causais e temporais.

Pôde-se concluir pelos dados da literatura que as dificuldades apresentadas pelos alunos eram decorrentes da alteração visual em termos de esfera visual e campo visual prejudicados, os quais limitavam a percepção do espaço em parte e todo, a observação dos fenômenos e, principalmente, a observação da seqüência de ações, do movimento e trajetória dos objetos no espaço.

Operações pré-lógicas

Quanto ao conhecimento físico e a lógica pré-operatória a aluna apresentou relações lógicas simples: classificações e seriações de tamanho, cor, forma, largura e altura. Para tanto, necessitou, ainda, da experimentação concreta.



Foto 44 - Tarefa de pareamento por cor e forma,

O desenho e a escrita

A representação do desenho, contrário ao que descreveu a professora, não se constitui da fase inicial de rabiscos, quando a criança utiliza o lápis e papel para exercitar os seus movimentos.



Foto 45 - Desenho espontâneo.

A aluna mostrou intenção representativa e se encontrava no início do período pré-operacional, na fase do desenho denominada por Piaget (1978) de *realismo gorado ou incapacidade sintética*.



Foto 46 - Desenho mediado: investigação e reflexão.



Foto 47 - Escrita espontânea do nome.



Foto 48 - Escrita com organização do campo gráfico – revisão da hipótese silábica.

A aluna já compreendia que a palavra significava o nome do objeto. Ela já criava palavras com as letras que conhecia, identificava todas as letras do alfabeto, números e escrevia o seu próprio nome, relacionando as letras ao som e em seqüência. A aluna já conseguia rever a hipótese de que a letra “u” estaria faltando na escrita de seu nome. Foneticamente, o nome da aluna é complexo. Pôde-se afirmar, então, que a aluna encontrava-se na fase silábica de construção da escrita (FERREIRO, 1987).

Foram realizadas com a aluna duas provas pré-operatórias: a de conservação de massa e a de conservação de quantidades discretas (número). A criança foi convidada a brincar com massa colorida, foram apresentadas duas massas idênticas de (8) centímetros cada uma com o intuito de a criança realizar a comparação. Foi perguntado se eram iguais e se tinham a mesma quantidade. A criança respondeu que eram iguais após compará-las em suas mãos. A entrevistadora solicitou uma e transformou-a numa salsicha disposta à mesa, bem de perto, em posição horizontal, próxima à aluna. Perguntou: “E agora, onde tem mais massa?” A aluna apontou a salsicha. Por quê? Porque é maior, respondeu. Como assim? Porque sim.

Foi realizada a contra-argumentação, mas a resposta não variou. A massa foi transformada novamente e modificada a disposição para posição vertical, mas a resposta não variou.

A prova de conservação de número foi verificada mediante canetas coloridas que foram arranjadas pela entrevistadora em mesma quantidade nos dois grupos: um com canetas dispostas horizontalmente e próximas, o outro, na mesma direção, porém, com as canetas mais espaçadas. Diante da pergunta sobre a conservação das quantidades, a aluna apresentou conflito cognitivo: precisou contar e recontar as canetas uma a uma, em ambos os grupos, chegando a conclusão de que o grupo mais distante tinha quantidade maior.

Piaget (1966) chama esse pensamento de intuitivo, característico do período pré-operatório, pois a criança acredita que a quantidade é alterada quando se modifica a disposição do conjunto. A percepção da invariância da quantidade é que determina a conservação da quantidade e o conceito de número. Neste caso, a aluna sabia contar até dez, mas dominava o conceito de número até cinco. Na contagem de cinco a 10 mostrou dificuldade na seqüência numérica.



Foto 49 - Aluna realiza a contagem espontânea.



Foto 50 - Verificação da quantidade de canetas nos dois agrupamentos.



Foto 51 - Conflito cognitivo: conta e reconta para verificar se tem mais.

Segundo Piaget (1966), os números de quatro a cinco são perceptuais, números pequenos, que podem ser distinguidos pela percepção, entretanto, torna-se impossível distinguir entre sete ou oito elementos somente pela percepção.

Autonomia e competência social

Pontos fortes: a autonomia e competência social eram os pontos fortes da aluna, pois respondeu a todos os 40 itens. Nas atividades de vida diária e locomoção demonstrou total independência. Participou ativamente de jogos e brincadeiras com competência social. Relatou que tinha amigos, gostava de brincar na piscina, no parque, dominava todos os brinquedos e jogos corporais, sabia andar de bicicleta e à cavalo.

Dificuldades: foram relatadas pela mãe dificuldade em lidar com frustrações e defender-se quando empurrada em brincadeiras. Segundo a mãe, a filha não gostava de jogos de mesa, o que não foi constatado na interação durante a avaliação.

Pôde-se concluir que a aluna encontrava-se no estágio pré-operatório, dentro do esperado para crianças com baixa visão e superava as expectativas do quadro de deficiência visual cortical descrito nas pesquisas apresentadas.

5.6 Algumas sugestões de adequação do plano de intervenção pedagógica para o atendimento das necessidades educacionais especiais

A seguir, será apresentado um plano de intervenção pedagógica oriundo da utilização dos instrumentos e procedimentos para avaliação. O plano de intervenção foi elaborado enfocando as necessidades educacionais especiais nos seguintes aspectos: 1) Interação comunicação e linguagem; 2) Habilidade sensório-motora e perceptivo-visual; 3) Conhecimento físico, função simbólica, pré-operatória; 4) Adaptação curricular: objetivos, agrupamentos, atividades e materiais.

Interação comunicação e linguagem

1. *Diálogo e narrativa*: enfatizar, na classe, a elaboração de narrativa com começo, meio e fim, reconto de histórias, descrição de vinhetas. Propor diálogos sobre observações pessoais e debate sobre temas do cotidiano para trabalhar a colocação pronominal e auto-referência.

2. *Significado-significante*: trabalhar mediante leitura de imagens, atividades de relacionar a palavra ao desenho e colar a palavra abaixo do desenho.

3. *Marcadores temporais e espaciais*: selecionar histórias e seqüência de cenas nas quais os referentes temporais e espaciais estejam marcantes. Questionar com o aluno as noções de onde e quando.

4. *Agenda ilustrada*: elaborar com a aluna agenda semanal, na qual G. possa ilustrar com seus próprios desenhos e gravuras as atividades que vai realizar.

5. *Relógio para seqüência temporal*: confeccionar com a classe um relógio com ponteiros móveis: a aluna poderá ter o seu para adquirir os conceitos de tempo e seqüência das ações.

Habilidade sensório-motora e perceptivo-visual

1. *Perceptivo-visual*: formação de imagem e atribuição de significado. Leitura de objetos com detalhes - o professor questiona cada parte para aluna formar a imagem do todo.

- Observação cuidadosa de animais reais – com questionamentos sobre as partes essenciais que caracterizam e diferenciam cada animal.

- Estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre dois animais por ex: boi/elefante; cavalo/cachorro, galinha/pato para depois os mais próximos como: gato/cachorro, boi/vaca, galo/galinha.

- Desenho mediado: a professora desenha a parte mais difícil e a aluna completa ou o professor desenha uma parte a aluna a outra metade; o aluno desenha e a professora ajuda com a reflexão e pistas verbais.

2. *Focalização e direção no espaço*: jogos em grupo.

. Basquete adaptado: cesto e bola com alto-contraste, colocado mais baixo e inicialmente do lado direito para aluna obter sucesso; variar altura e posição no espaço para aluna aprender a fazer compensações por rastreamento visual. Trabalhar os conceitos de direção esquerda/direita, acima e abaixo, linha média – para aluna realizar a compensação por pistas verbais.

Jogo de bola na parede tipo: “*Ordem...seu lugar...sem rir...sem falar..*”.(bola grande).

Jogo de boliche: boliches grandes e coloridos, jogos de peteca, bolhas de sabão coloridas, jogo de percurso.

Conhecimento físico, função simbólica, pré-operatória

1.*Experiência física com objetos e materiais diferentes*: relacionar tamanho, pesos, massa, volume e quantidade;

2.*Experiência de transformação de materiais*: tinta, massa, argila, gelo;

3.*Experiências práticas de transformação*: fazer suco, preparar leite, fazer pipoca, bolo, doces e gelatina;

4.*Organização por categorias*: organizar os brinquedos e materiais no armário segundo as categorias pertinentes;

5.*Jogos pedagógicos de classificação e seriação*;

6.*Jogos de imagens e silhuetas*;

7.*Quebra-cabeça*: elaborar em conjunto com aluna jogos de quebra-cabeça simples a partir de gravuras de revistas, cópia de personagens e cenas das histórias contadas na sala de aula;

8.*História em quadrinho*: das histórias trabalhadas em sala, xerocar as cenas para jogos de seqüência temporal;

9. *Narrativa a partir da seqüência*: Organizar e contar a história a partir da seqüência;

10.*Dramatização*: com fantoches de animais – confeccionar fantoches de mão contendo as características essenciais de cada animal.

Adaptação curricular: objetivos, agrupamentos, atividades e materiais

1. *Da interação*: avaliação das necessidades educacionais especiais na sala de aula, ação conjunta do professor especializado em baixa visão

e do professor da classe regular para que este compreenda as necessidades específicas da aluna, para que possa interagir, comunicar-se e intervir de forma adequada, ajudando-a nas suas dificuldades.

2. *Mediação verbal*: em virtude das dificuldades visuais a aluna necessita de mediação verbal da professora, descrevendo as imagens, os gestos e ações para que a aluna não fique ansiosa durante as atividades.

3. Atitude de *escuta, problematização e reflexão*: a atitude da professora deve ser de escuta, interpretando e verbalizando as dificuldades visuais que a criança encontra; problematizar e investigar com a aluna o que está percebendo e como está construindo as imagens, isto é essencial para a professora poder informar sobre o que for realmente necessário.

4. *Dos objetivos*: os objetivos gerais e específicos são os mesmos da sala, suplementados no que diz respeito à ênfase na formação de conceitos espaciais, temporais e lógico-matemático nas atividades cotidianas da sala de aula.

5. *Do agrupamento*: torna-se importante o trabalho em dupla quando se tem um aluno com deficiência visual em sala, pois os colegas podem colaborar e criar laços de solidariedade.

6. *Do tempo*: a aluna necessita de mais tempo para observação e discriminação do material a ser trabalhado, isto em atividades de jogos, histórias ou escrita.

7. *Do conteúdo*: as histórias e os textos podem ser sintetizados para facilitar o reconto com começo, meio e fim. As atividades de cópia da lousa são muito difíceis para aluna no momento. Todo texto ou livro deve ser disponibilizado no porta-texto ou na mesa de tampo inclinável.

8. *Matemática*: atividades de matemática deverão ser desenvolvidas por meio de material concreto tipo: material dourado, *cusinaire* e outros.

9. *Ambiente e espaço da sala de aula*: o arranjo da sala de aula é fundamental, sala com farta iluminação natural, evitar fonte luminosa de frente, pelos lados e sem produzir sombra com a cabeça, pois a aluna necessita de alta iluminação. Sentar-se à frente, no lado esquerdo da sala, de forma que possa ver a professora utilizando o seu campo visual útil. A organização do ambiente e dos materiais é fundamental para aluna desenvolver autonomia e independência na sala.

10. *Materiais*: mesa com tampo inclinável facilita a postura e a escrita. Fundo amarelo ou preto na mesa ajuda a localizar os materiais e dá contraste. Abolir material xerocado ou com baixo-contraste. Caneta ponta porosa para reforçar pautas e contornos. Lápis regente 6B para escrita. Folhas e cadernos pautados com pautas inicialmente de 3 cm de largura. Porta-texto para leitura e gravuras. Lousa imantada com letras

vermelhas para construção da leitura-escrita. Poderá ser utilizada uma lupa manual ou eletrônica para aluna pesquisar gravuras.

Recomenda-se que a avaliação dos avanços, das dificuldades da aluna e das estratégias didático-metodológicas utilizadas devem ser realizadas de forma contínua, com o registro diário da produção por meio de portfólio. A avaliação não deve incidir apenas sobre os aspectos acadêmicos, mas sobre o desempenho geral da aluna, sobre as estratégias, as modificações do ambiente e dos materiais utilizados.

Considerações finais

Os resultados da criação e adaptação de instrumentos e procedimentos para avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência, na educação infantil, permitiram algumas conclusões e sugestões.

Os objetivos propostos, adequar e adaptar instrumentos que pudessem estudar de maneira integrada as funções visuais, as necessidades educacionais especiais e suas inter-relações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil foram atingidos plenamente.

Esta avaliação destina-se aos professores do Atendimento Educacional Especializado que em conjunto com a família e cooperação do professor da sala regular, possam detectar as habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais dos alunos. Para esse fim, foi criado o roteiro de entrevista estruturado para pais e professores, que mostrou eficácia para a identificação das competências, dificuldades e necessidades dos alunos e, em relação aos desejos e expectativas dos pais, o que pode ser observado nos estudos de casos apresentados.

Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para adaptação dos protocolos e sistematização dos procedimentos para avaliação, pautados na perspectiva sócio-cultural e análise microgenética proposta por Góes (2000) orientaram seguramente a análise minuciosa do processo de avaliação, de modo a configurar sua gênese social e as transformações no curso das ações. Permitiram ainda a realização de um exame crítico e minucioso das ocorrências no Ludodiagnóstico, nas sessões de provas e nas entrevistas.

A perspectiva sócio-cultural, complementada pela abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) forneceu subsídios para a elaboração dos instrumentos de avaliação que permitiram identificar de forma dialética e compartilhada: os significados, as opiniões, as relações entre a parte e o todo, ou seja, a criança, a família e o ambiente escolar. Essa forma de avaliar possibilitou conhecer os aspectos fisiológicos, psico-sociais, culturais e ambientais que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com baixa visão e múltipla deficiência. Assim, os instrumentos utilizados resultaram em avaliação processual mais abrangente, pois não

avaliaram apenas a criança, mas o meio, ou seja, as interações, a família, o ambiente, a escola e as estratégias de mediação utilizadas com o aluno.

O procedimento para avaliação, centrado na criança e sua família, pautou-se por uma relação interativa e dialógica do avaliador diante da criança e família, o qual se colocou numa atitude de escuta e empatia para coletar informações, aprofundar questões e partilhar experiências. Por esses procedimentos e resultados das avaliações realizadas, foram confirmadas as hipóteses de Sameroff e Fiese (2000), no sentido de que o caminho do desenvolvimento é único, como também as suas necessidades e competências são definidas pela experiência familiar e cultural de cada criança. Pôde-se conhecer a qualidade das relações, interações, formas de comunicação, a organização do ambiente, o clima e cultura familiar, como também a expressão dos desejos, necessidades e expectativas que os pais têm acerca da intervenção pedagógica.

As entrevistas realizadas com as famílias e crianças, os discursos dos professores e terapeutas expressos nos relatórios, os protocolos de avaliação da visão e do desenvolvimento constituíram-se em indícios e informações que contribuíram para a compreensão que as famílias e os profissionais tinham em relação ao processo de desenvolvimento, aprendizagem e sobre as necessidades específicas e educacionais especiais dessas crianças.

O discurso dos pais e professores confirmam a hipótese de Vygotsky (1994) de que o processo de desenvolvimento humano tem gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito. Assim, por meio dos estudos de caso 1 e 2, tanto na escola especial e regular, constatou-se que há formas inadequadas de interação, comunicação e falta de conhecimento acerca das necessidades específicas e educacionais especiais das crianças avaliadas. A proposta pedagógica estava inadequada nas escolas, fato sinalizado no discurso das mães, nas formas de intervenção expressas e descritas nos relatórios pedagógicos, tanto na escola especial, nas terapias complementares, como na escola regular. Na análise dos relatórios, identificou-se que não foram atendidas as necessidades específicas de ambas as alunas, e nem conhecidas as necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência visual e múltipla.

Os protocolos de Avaliação Funcional da Visão, do Desenvolvimento e das Necessidades Educacionais foram eficientes para a compreensão do nível do desempenho visual e do desenvolvimento global, das necessidades específicas decorrentes da baixa visão, das alterações visuais corticais e, principalmente, compreender o nível real e potencial de desenvolvimento das crianças com múltipla deficiência. Isso foi possível mediante os procedimentos e sistema de avaliação mediada, por meio de colaboração da avaliadora, com

fornecimentos de pistas sensoriais, demonstrações, movimentos co-ativos, informações verbais e ajuda física. Assim os alunos puderam mostrar níveis mais elevados de possibilidade de comunicação, ação funcional, cognitiva, com capacidade para aprendizagem e resolução de problemas.

As cenas de Ludodiagnóstico criadas mostraram-se eficientes para a identificação das possibilidades funcionais da visão, do nível de desenvolvimento global, do conhecimento e experiência cultural de cada criança. No caso 1, foram utilizadas as duas primeiras cenas que diziam respeito a atividades significativas do cotidiano e da experiência prática da aluna. Essas cenas de Ludodiagnóstico permitiram constatar as hipóteses de Piaget (1966) sobre a construção do real: os conhecimentos orientam-se em direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações, nos esquemas de ação e na coordenação das ações, fora dos quais não têm nenhum poder nem sobre o real nem sobre a análise interior.

No estudo de caso 1, observa-se que as ações espontâneas estavam minimizadas pela ausência da assimilação e coordenação dos esquemas visuais e de movimentos, os quais não estavam sendo compensados por outras vias de assimilação, tais como: a tátilcinestésica com indicação verbal o que poderia ajudar na aquisição e organização dos conhecimentos físicos e na construção do real, principalmente nestes casos de múltipla deficiência, nos quais a aprendizagem não se dá de forma espontânea.

As cenas 2, 3 e 4, do ludodiagnóstico, diziam respeito à construção do real, conhecimentos práticos e físicos, lógica pré-operatória e experiência sócio-cultural. Foram todos os itens realizados no estudo de caso 2. Essas cenas foram úteis para a compreensão das possibilidades e necessidades visuais, cognitivas e acadêmicas da aluna. Para maior compreensão das dificuldades acadêmicas apresentadas pela aluna, foram utilizadas as provas Piagetianas de conservação de massa e números, o que permitiu compreender o que era próprio das relações viso-espaciais, da esfera e campo visual e o que era próprio do nível real de raciocínio lógico apresentado pela aluna.

O teste Bust mostrou-se vantajoso para confirmação da acuidade visual na avaliação das cinco crianças com múltipla deficiência, permitindo verificar, com segurança, as necessidades de contraste e de ampliação da imagem, ou seja, o tamanho da figura para melhor resolução visual, bem como o nível de percepção e representação pictórica. Informações estas essenciais para adaptação dos recursos e materiais pedagógicos.

Os brinquedos selecionados, os materiais e recursos adaptados foram úteis e adequados ao Ludodiagnóstico. Esses recursos e materiais permitiram identificar as reais necessidades específicas decorrentes da baixa visão e múltipla deficiência, como também possibilitaram aos alunos a demonstração de níveis mais elevados de competência funcional, cognitiva e acadêmica.

Por fim, os protocolos e procedimentos para avaliação utilizados foram eficientes para identificação de comportamentos, possibilidades e necessidades, específicas características das crianças com deficiência visual cortical, tais como: baixa visão acentuada, com esfera visual muito prejudicada, mas com potencial visual útil para aprendizagem e realização de atividades escolares; percepção de cores primárias e secundárias com preferência a cores vibrantes e com luminância; alteração da sensibilidade aos contrastes, necessidade de potencialização dos contrastes; restrição de campo visual em todas as crianças avaliadas com necessidade, compensação e adaptação dos materiais; nistagmo presente em quatro crianças, com dificuldade para atividades que envolvem visão espacial e orientação no espaço(o estudo avaliou oito crianças com deficiência visual cortical); necessidade de alta iluminação dirigida para melhor resolução visual; dificuldade no processamento das informações visuais: percepção melhor de objetos e figuras isoladas e dificuldade para decodificação de objetos e figuras agrupadas, percepção de figura e fundo e análise e síntese visual em todas as crianças avaliadas.

Salienta-se que o uso dos protocolos restringe-se a professores especializados e profissionais que atuam na área da deficiência visual. Deve ser aplicado de forma individual e contínua. A avaliação exige do professor conhecimentos teóricos e práticos específicos da baixa visão, do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem.

Enfatiza-se que a aplicação dos protocolos, do Ludodiagnóstico e os procedimentos para avaliação requerem do professor especializado ou avaliador uma postura transdisciplinar: escuta e acolhida adequada, respeito à opinião e ao ponto de vista das famílias e capacidade de avaliar em conjunto, aproveitando as informações e conhecimentos de outros profissionais. Evidencia-se a necessidade de relação interpessoal consistente e disponibilidade para mediação por meio de fornecimentos de pistas sensoriais, demonstrações, movimentos co-ativos, informações verbais e ajuda física.

Os resultados apresentados mostram que há melhora significativa no desempenho global das crianças avaliadas com adoção de procedimentos de mediação e ajuda para compensação das dificuldades. Os procedimentos de Ludodiagnóstico, de organização do ambiente, adaptação dos recursos e materiais foram elementos decisivos e incontestáveis para o êxito nas atividades.

Em virtude das considerações apresentadas, fica demonstrada a necessidade de uma avaliação educacional mais abrangente que atenda as necessidades específicas e identifique as necessidades educacionais especiais das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação

infantil. Para a concretização e viabilização dessa proposta de avaliação educacional sugere-se:

- capacitar o professor especializado quanto aos pressupostos teóricos e conceitos subjacentes aos procedimentos da avaliação;
- disponibilizar ao professor especializado informações a respeito da baixa visão, processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com baixa visão e múltipla deficiência;
- realizar vivências de ludodiagnóstico com professores e profissionais da área;
- assegurar a participação ativa dos pais no processo de avaliação, com formas de medição adequadas e informações a respeito das possibilidades, dificuldades e necessidades específicas de seus filhos;
- orientar os pais e professores sobre a importância dos recursos ópticos, adaptação dos recursos e materiais pedagógicos às situações de uso e modificação do ambiente em sala de aula;
- possibilitar a participação de pais e professores especializados, no espaço escolar, tendo em vista a avaliação das necessidades educacionais especiais, adaptações e modificações necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos com baixa visão e múltipla deficiência;
- realizar um estudo aprofundado a respeito das alterações acomodativas e visuais corticais;
- redimensionar o papel do professor especializado que deixa de realizar a orientação técnica esporádica na escola para funcionar como membro da equipe de avaliação com informações sobre as necessidades específicas do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais que garantam a promoção da aprendizagem desses alunos;
- criar instrumentos de registro e acompanhamento para uma avaliação pedagógica processual e contínua no espaço da sala de aula, tendo em vista a avaliação das estratégias didático-metodológicas utilizadas na escola.

Inúmeras questões permanecem. Este estudo deixa lacunas que merecem investigações mais amplas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com baixa visão e múltipla deficiência. Espera-se que a metodologia aqui delineada abra caminhos para novas pesquisas e possa colaborar para a transformação das atitudes e da prática pedagógica no cotidiano escolar, assegurando aos alunos, com múltipla deficiência, melhor qualidade de vida e inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. CARDINET, J. PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

AMARAL, I. *Avaliação e intervenção em múltipla deficiência*. Lisboa: MEC, 2002.

AMIRALIAN, M.L.T. A baixa visão e o sistema Braille. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1*. Salvador. Mec/SEESP, Salvador, 2001.

AURÉLIO, F.B. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARBIER, J.M. *A Avaliação em formação*. Porto: Afrontamento, 1985.

BARRAGA, N. *Dignostic assessment. procedure*. American Printing House for the Blind, Louisville, Kentucky, 1980. v. 1.

_____. *Diminuidos visuales y aprendizagen. Espanha: Once*, 1985.

BATTRO, A.M. *Dicionario terminologico de Jean Piaget*. Trad. Lino Macedo. São Paulo, Pioneira, 1978.

BISHOP, V. E. *Evaluating functional vision in infants and young children*. American Foundation for the Blind: Scotland, 1988.

BLANKSBY, D. C. *Manual VAP-CAP, avaliação e programa*. Austrália: Royal Institute, 1993.

BLOOM, B.S. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *O poder simbólico*. Lisboa: Diefel, 1989.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. MEC-INEP.Censo Escolar 2007.Disponível www.inep.gov.br;10/04/2008

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRIGGS, M. H. Avaliação ecologicamente válida. In: CONGRESSO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE, 2, Coimbra, 2003. Anais... Coimbra , 2003, p.9-17.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. A alfabetização do aluno com baixa visão significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o sistema Braille. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1*, Salvador. MEC/SEESP, Salvador, 2001.

_____. Compreendendo a deficiência visual. In: *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*, Brasília: MECSEESP, 2001.

_____. BRUNO, M.M.G. *Educação infantil: estratégias e orientações pedagógicas para educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Introdução. MEC- SEESP, Brasília, 2002.

_____. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: LaraMara, 1997.

_____. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Loyola,1992.

BRUNO, M. M. G. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos alunos, pais e professores*. 160 f. 1999. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Campo grande.

CANNAO, M.; MORETTI; RICCI, A. *Complex visual problems in childhood*. *Neurophthalmology*, v. 6; p 321;327, 1986.

CARVALHO, et al. *Visão subnormal*. Campinas: Editora da Unicamp,1994.

CASTRO, D. M. et al. *Visão subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura, 1994.

COEN, G. A. D, PALMARKES, M.; ZAMBONE, A. *Aprendizaje en conjunto con los otros alumnos: una aproximación funcional del currículo para niños y jóvenes con Discapacidades múltiples*. Bartiméus-ICEVI, Holanda, 2002.

CORN, Anne. *Visual functioning: a theoretical model for individuals with low vision*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. n.77, p.373-377. 1983.

DANTAS, A. M.; ZANGALLI, A. L. *Neuro-oftalmologia*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1999. V. 1; 2.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básica de aprendizagem. Jomtien, Tailândia 1990. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br/dmet.htm>>. acesso: 10/06/2005.

DUTTON, G. *Cerebral visual impairment*. Low vision in early intervention: interdisciplinary approach. Comenius Project European Union. Faculty of Rehabilitation Science. University of Dortmund, 2001.

_____. *Visual problems in children with brain damage*. Edit: Vital Visual Impairment Touches All Learning-RNIB, London, 1998. p. 1-19.

FAYE, E.E. *Clinical low vision*. Boston: Little B. Company, 1994.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez,1987.

- FERREL, K. *Equals in patnership*. Basic rights for family of children with visually Imparment. Perkins Scholl e NAPVI, Watertown, 1994.
- FROSTIG, M.; MILLER, A. *Figuras e formas: programa para o desenvolvimento da percepção visual*. Pan Americana, 1978.
- GASPARETO; M. E. R.F.; KARA, N.J. *Entendendo a baixa visão: orientação aos pais*. PNABV- Projeto nacional para alunos com baixa visão. Brasília, 2000.
- GASPARETO, M. E. R.F. *A criança com baixa visão e o desempenho escolar: “Caracterização do uso do resíduo visual”*. Dissertação (Mestrado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. *Visão subnormal em escolas públicas: conhecimento, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- GAZZANIGA M. *The new cognitive neurociences..* Editor: Massachusetts inst. Of Thecnology, 2000.
- GERUSCHAT, D. Functional vision for infants and young children: assesment and reporting. Maryland School for the blind. In: *American Foundation for the Blind*, ICEVI International Conference, Scotland,1988.
- GOES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cadernos Cedes, v. 20, n.50, abril/2000.
- GROENVELD, M. *Children with cortical visual impairment*. Edit:Vital Visual Imparment Touches All Learning-RNIB, London 1998. p. 1-19.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park:Sage Publictions, 1989.
- HADDAD, M. A.A.; SAMPAIO, M. W.; KARA, J. *Baixa visão na infância*. São Paulo: Laramara, 2001.
- HADJI, C. *A avaliação regras do jogo*. Porto: Editora, 1994.

HEYMEYER, U; GANEM, L. *Observação de desempenho em crianças com paralisia cerebral*. São Paulo: Memnon, 1993.

HYVARINEN, L. *O desenvolvimento normal e anormal da visão*. Trad. S. Veitzman. São Paulo: Santa Casa, 1989.

_____. *Eyes and vision. Low vision in early intervention: interdisciplinary approach*. Comenius Project European Union. Faculty of Rehabilitation Science. University of Dortmund, 2001.

INTERNATIONAL COUNCIL EDUCATIONAL VISUAL IMPAIRMENT; World Health Organization Management of low vision children. Bangkok: ICEVI-WHO , p. 23-24 July 1992.

JAN J.; GROENVELD, M.; WONG, P. Cortical visual impairment: facts, theories and rehabilitation. Columbia, Canadá. In: *American Foundation for the Blind, ICEVI International Conference*, Scotland, 1988.

KANDEL, E.; JESSELL, S. J. T. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2000.

LEONHARDT, M, e M. C. *Iniciacion del lenguaje el ninos ciegos*. Once, Madrid, 1999.

LEONHARDT, M, CALDERON C, FORNS M. *Escala Leonhardt - 2003. Pautas de desarrollo de ninos ciegos (0-2 anos)*. In: Manual de atención temprana. Madrid :Psicologia Piramide, 2004.

LINDSTEDT, E. *Appraisal of visual behavior: the use of a checking list*. Solna: TRC, Sweden, 1993.

_____. *Conversion, comparasion tables for vision testes*. Stockholm: TRC, 1986.

_____. *How well does a Child See?* Sweden: Kristinrhamns, 1997.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. EDT. Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana M.Linchtenstein e Maria Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. El cérebro em acción. 2 ed. Barcelona: Ed. Fontanella, 1979.

MAXFIELD, K.; BUCHHOLS, S. Escala de madurez social para niños ciegos de edad pré escolar :guia par su uso.Córdoba, Argentina, ICEVH,41, 1957. MOORE, J. C. Evaluation and treatment of the child with visual impairment. Tese (doutorado) -Boston University-Sargent College, 1997.

MOORE, J. C. *Evaluation and treatment of the child with visual impairment*. 1997. Tese (Doutorado) - Boston University-Sargent College, Boston.

PENNA FIRME, T. *Avaliação:tendências e tendenciosidades*. Ensaio. Avaliação de políticas públicas de Educação. Rio de Janeiro, v.1, p. 5-12, jan./mar.1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed,1999.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática,1966.

_____. *L' image mentale chez l'énfant.:Étude sur le développement des représentations imagées*. Paris: PUF, 1967.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REYNELL, J.; ZINKIN, P. *Escalas Reynell-Zinkin .escalas de desarrollo para niños pequeños con déficits visuales*. Trad. espanhola. Madrid: Once, 1986.

RIZZO, M.; HURTING, R. *Looking bust not seeing*. *Neurology*, p. 37, p.1642;1648, 1987.

ROSENBERG, J.; HERTZ, G. Preferencial loking acuity in multiply handicapped children. In: *American Foundation for the Blind*, ICEVI International Conference, Scotland, 1988

- SACRISTAN, G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAMEROFF, A, FIESE, B.H. *The developmental ecology of early intervention*. Cambridge University, 2000.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez 2000.
- SCRIVEN, M S. *The methodology of evaluation*. 1967.
- SEVERINO, A J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- STUFFLEBEAM, D.L. *Uma análise das abordagens alternativas de avaliação*. In SOUSA E.C. Cátedra Unesco de educação à distância. Brasília, UNB, 1998.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1974.
- VEITZMAN, Silvia. *Visão Subnormal*. São Paulo: Cultura Médica, CBO, 2000.
- VIGOTSKY, L.S. *El niño ciego. In obras completas*. Tomo V. Habana: Cuba, 1989.
- _____. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard U.Press, 1985. ZEKI, S. *A vision of the brain*. London: Blackwell, 1993.
- ZEKI, S. *A vision of the brain*. London: Blackwell, 1993.

GLOSSÁRIO

Abstração: consiste em acrescentar relações ao dado perceptivo e não apenas extraí-las dele (BATTRO, 1978, p.7)

Acomodação visual: definida como o “tamanho da imagem reproduzida na retina pelo sistema óptico, depende ainda da distância do objeto do olho. A formação da imagem depende do poder do sistema óptico de produzir a imagem” (LINDSTEDT, 1986, p.20).

As lentes acomodativas têm o poder de proporcionar uma imagem clara na retina, trazer o objeto para perto e aumentar a imagem.

Acomodação: ajuste do esquema a uma situação particular, o esquema se modifica, envolvendo transformação da ação (BATTRO, 1978, p.19)

Acuidade visual: medida do poder de resolução do sistema visual. Informa sobre a integridade do sistema visual, a capacidade de resolução da imagem e detalhes.

Adaptação à luz: capacidade de adaptar-se a mudanças de iluminação no ambiente.

A adaptação da luz à penumbra pode levar alguns segundos (entre 10 a 40 segundos).

Ajudas ópticas: Lupas manuais e de apoio, auxílios eletrônicos, manuais e auxílios para controle de iluminação.

Ajudas tecnológicas ou tecnologia de apoio: dispositivos eletrônicos, ajudas técnicas, órteses, próteses, equipamentos, recursos e materiais adaptados concebidos para promover a qualidade de vida e ação funcional das pessoas com deficiência.

Ajudas, pistas e dicas: informações verbais ou ajudas físicas, sensoriais, motoras, prestadas à criança para que ela compreenda o que vai acontecer ou o que se solicita dela.

Análise e síntese visual: integração da parte e do todo da imagem visual (STRAUSS e KEPAHRT, 1977, p.23)

Antecipação: capacidade de prever ou imaginar o que vai acontecer ou realizar.

Assimilação: Incorporação dos objetos às atividades ou esquemas de ação do próprio o sujeito, significa assimilar os dados da realidade (BATTRO, 1978, p.29).

Atividade perceptiva: consiste em dirigir o olhar, comparar e analisar (BATTRO, 1978, p.91).

Atrofia Óptica: Caracteriza-se por uma seqüela morfológica no disco óptico associada com perda de função visual. Aparece em doenças que comprometem as vias retinogeniculadas que causem dano nas células ganglionares da retina e seus axiônios. Lesão das vias pós-geniculadas podem causar uma hipoplasia hemióptica homônima, ou seja, palidez temporal no olho ipsilateral e palidez em faixa horizontal no olho contralateral à lesão. As causas podem ser: doenças vascular, inflamatórias infecciosas, tumoral, degenerativa, tóxicas, traumáticas, congênitas, hereditárias e metabólicas (IMAMURA, 1999, p.77).

Auxílios não ópticos: pranchas ou mesas inclinadas, ampliação de caracteres (letras, teclados, números, imagens e pautas ampliadas), tiposcópio ou guia de linha, porta- texto, controle de iluminação (dimer, focos dirigíveis), lâmpadas fluorescentes ou incandescentes, filtro de iluminação e acetato amarelo para potencializar o contraste. Lápis e caneta com contraste.

Auxílios ópticos especiais: lentes binoculares ou monoculares esféricas, esféricas, esfero-prismáticas e sistemas telescópicos.

Avaliação Funcional: Processo de observação e coleta de informações úteis sobre as pessoas e contextos para compreender as habilidades, competências, dificuldades e necessidades adaptativas de pessoas com necessidades especiais, tendo em vista a intervenção adequada.

Avaliação interdisciplinar: processo de recolha de informações e observações do desempenho da criança a partir do olhar de diferentes disciplinas e pontos de vista (familiares, profissionais e escola).

Avaliação na abordagem ecológica: observação das ações, rotinas e necessidades das crianças nos contextos naturais: ambientes familiares, brinquedo, escola e comunidade.

AVD- Atividades de vida diária: atividades rotineira que se referem à alimentação, higiene pessoal, ao vestir-se, ao pentear-se, dentre outras.

Campo visual de confrontação: Teste com objetos acerca de 40 cm e até 1,5m (OYAMADA, 1999, p.115).

Campo visual: definido como conjunto de pontos no espaço em que o olho fixado à frente (parado) percebe. Na representação espacial e gráfica o campo visual é dividido em quadrantes, separados por uma linha horizontal e uma vertical, cuja intersecção coincide com o ponto de fixação e, portanto, correspondendo com o eixo visual. As medidas de campo visual são realizadas em relação ao ângulo de visão formado pelo eixo visual e o limite considerado. As extensões dos campos visuais superiores e nasais estão limitadas pelo rebordo orbitário superior e pelo nariz, sendo influenciadas por variações anatômicas. O campo visual é também dividido em campo central (do ponto de fixação até 30 graus) e em periférico (dos 30 graus até a periferia). Os campos compõem-se de porções binoculares e monoculares e refletem a posição na cabeça e o grau de superposição dos campos de visão de cada olho. As porções binoculares estendem-se além de 60 graus do campo visual. Além disso, no lado temporal de cada campo visual (de 60 a 90Grau) existe uma porção conhecida como o crescente temporal que serve apenas a visão monocular. (DANTAS e ZANGALLI, 1999, p.33 e 44).

Causa-efeito: percepção e noção de que as ações exercidas sobre as pessoas, objetos ou eventos decorrem de alguma coisa ou faz com que algo aconteça. (BATTRO, 1978, p.49).

Causalidade: concebida como sendo a própria inteligência na medida em que se aplica às relações temporais e espaciais. É definida como a coordenação espaço- temporal dos movimentos. (BATTRO, 1978, p.49).

Cinestesia ou cinestésico: sentido que produz conhecimento dos movimentos do corpo ou de vários membros. Sentido muscular, articular e vestibular (CABRAL, 1971, p.87).

Classificação ou correspondência termo a termo: classificação de objetos de acordo com características comuns ou relações de equivalência (PIAGET, 1971, p.9).

Classificação: juntar objetos em coleções que integram uma classe, por ex: classe dos círculos, dos quadrados etc.

Co-ativo: movimento conjunto, em ressonância.

Cognição: capacidade de coordenação de esquemas, representação simbólica, organização e estruturação do pensamento, linguagem e resolução de problemas; envolve aspectos operativos (da motricidade às operações intelectuais) e aspecto figurativo (percepção e imagem) (BATTRO, 1978, p.113).

Competências: capacidades, atitudes e conhecimentos adquiridos.

Conhecimento físico: Para Piaget (1971) é o conhecimento do mundo externo, derivado dos próprios objetos, da observação das propriedades físicas dos objetos ou ações, esse conhecimento é adquirido pela percepção.

Conhecimento lógico-matemático: Para Piaget (1971) é construído pelo sujeito na medida em que ele age sobre objetos e pessoas, relaciona e coordena as ações e tenta compreender suas experiências.

Conservação: operação mental que conserva, que não se perde, por ex:conservação de massa ou conservação de quantidade, a criança compreende que a mudança de forma não causa alteração na quantidade; conservação de número(síntese do número (BATTRO, 1978, p.63).

Constância perceptiva: é a conservação de uma propriedade percebida, apesar da transformação de outras propriedades do objeto ou da figura; é assegurada por uma assimilação sensorio-motora que transpõe as relações em jogo no momento das modificações de posições ou do afastamento dos objetos percebidos. (BATTRO, 1978, p.63).

Crowding (efeito): falta de habilidade de seleção da imagem; dificuldade para decodificação de objetos agrupados.

Deambular: andar, passear, vaguear.

Diagnóstico operatório ou lógico: é a análise ou estudo do conhecimento enquanto relação entre o sujeito e o objeto. Lógica é análise formal do conhecimento (BATTRO, 1978, p.154 .)

DVC - Deficiência visual cortical: uma perda visual bilateral com respostas pupilares normais, sem anormalidades óbvias nos olhos. Em outras palavras, os componentes anteriores do sistema visual estão intactos, mas os componentes posteriores encontram-se comprometidos (MOORE, 1997, p.103).

Escotoma ou ponto cego: escotomas são manchas ou pontos cegos decorrentes de lesões na retina, nervo óptico ou quiasma óptico.

Esfera Visual: distância em que consegue localizar, identificar e discriminar pessoas ou objetos ((LINDSTEDT, 1986).

Esquema perceptivo: as formas perceptivas existem por si mesmo, enquanto que os esquemas são sistemas de relações cujos desenvolvimentos mantêm-se sempre dependentes uns dos outros.(BATTRO, 1978, p.92).

Esquema: é o conjunto estruturado de caracteres generalizáveis de ação, isto é, o que permite repetir a mesma ação ou aplicá-las a novos conteúdos. Os esquemas de ação constituem a principal fonte dos conceitos. (BATTRO, 1978, p.92).

Esquemas práticos: coordenação das ações sensório-motoras, pré-conceitos, capacidade de repetir em presença dos mesmos objetos ou de generalizar (BATTRO, 1978, p.94).

Esquemas representativos ou mentais: os esquemas sensório-motores tornam-se mentais ou representativos quando susceptíveis de se combinar entre si. (BATTRO, 1978, p.94).

Esquemas simbólicos: são esquemas de representação; os primeiros esquemas verbais são os sensório-motores em via de conceitualização. A partir do momento em que os significantes e significados são diferenciados nasce a representação que permite evocar os objetos ausentes. (BATTRO, 1978, p.94 e 114).

Estruturas mentais ou lógicas: antecipação, noção de permanência do objeto e relações espaço-temporais-causais (PIAGET, 1971, p.2).

Figura esquemática: desenho da representação do objeto (contorno).

Figura Fundo: experiência perceptiva manifesta no campo visual, em virtude da qual se organiza como se objeto estivesse segregado do fundo e em posição de relevo (CABRAL, 1971, p.151)

Fixação: o movimento ocular de fixação está sob o controle da área occipitoparietal e, provavelmente, sua via é a mesma dos movimento rápidos e lentos. O movimento ocular de fixação é testado pela tentativa de atrair atenção do paciente pela aproximação de um objeto em um lado. Se o reflexo de fixação é positivo os olhos movem-se em direção ao objeto, de modo que sua imagem move-se da periferia da retina para cair na mácula. (DANTAS e ZANGALLI, 1999, p.202).

Função simbólica: caracteriza-se pelo aparecimento simultâneo da imitação representativa do jogo simbólico, da representação imaginada e do pensamento verbal (BATTRO, 1978, p.114).

Guia de imagem: objetos, símbolos ou gravuras que representam imagens, ações ou cenas.

Habilidades: domínio, destreza e facilidade de executar ações.

Jogos vocálicos: brincadeira repetitiva com sons ou sílabas.

Lógica-matemática: as estruturas lógico-matemática são nascidas da coordenação das ações. A lógica operatória são as transformações móveis e reversíveis (BATTRO, 1978, p. 153-154).

Ludodiagnóstico: Avaliação, exame ou prova através do diálogo, brinquedo e jogo. Para a investigação pelo ludodiagnóstico colocam-se problemas, levantam-se hipóteses no contato com as ações da criança e com as reações provocadas pelo diálogo entre a criança e o avaliador (MACEDO, 1992).

Múltipla deficiência: limitações acentuadas nas formas de interação, comunicação, linguagem, nas habilidades sensório-motoras, cognitivas e na competência social (BRUNO, 2002).

Necessidades educacionais especiais: série de recursos e apoio de caráter especializado, que proporcionam aos alunos meios de acesso ao currículo.

Necessidades específicas: originadas da condição visual

Nistagmo: definido como movimento oscilatório involuntário rítmico de um ou ambos

os olhos, em posição primária ou nas várias direções do olhar. Na maior parte dos casos, reflete uma disfunção central ou periférica. Pode ser: horizontal, pendular rotativo (*seesaw*), vertical, misto, sacádico (componente rápido) e nistagmo de convergência (DANTAS e ZANGALLI, 1999, p.245).

Operações infra lógicas, físicas ou espaço-temporais incidem sobre posições, estados e exprimem as transformações de objetos. Lógica é a teoria formalizante ou formalizadora das operações do pensamento (BATTRO, 1978, p.154).

Operações lógicas ou lógico-aritméticas consistem em agrupamentos de classes, séries e dos números, reunidos em termos equivalentes.(BATTRO, 1978, p.175)

Pareamento de objetos: juntar ou agrupar objetos por atributos, características ou semelhanças.

Percepção visual : é um processo ativo de busca da informação correspondente, distinção das características essenciais de um objeto, da comparação das características entre si, da criação de uma hipótese apropriada e depois, a comparação desta hipótese com os dados originais (LURIA, 1979). Para outros autores, a percepção visual é um processo ativo e criativo, envolvendo mais que apenas a entrada de informações sensoriais, envolve a seleção e organização e a inter-relação dos estímulos no cérebro de modo a criar uma forma que é mais do que a soma das partes. (KANDEL e JESSEL, 2000, p.312)

Percepção: é a percepção de esquemas de não somente de objetos, os esquemas constituem o conjunto de relações virtuais que a atividade perceptiva poderia encontrar no objeto percebido ou atualizar ocasionalmente. Toda percepção é uma organização mais ou menos rápida de dados sensoriais em função de um conjunto de atos e de movimentos práticos esboçados. Toda percepção é uma acomodação de esquemas que exigem para sua construção um trabalho sistemático de assimilação.(BATTRO, 1978, p.183)

Permanência do Objeto: compreensão da existência de pessoas e objetos mesmo que não estejam física ou visualmente presentes.

Sensibilidade aos contrastes: contraste é a diferença de luminância entre superfícies adjacentes, são padrões de alto contraste preto/branco. A sensibilidade aos contrastes alterada interfere em atividades de reconhecimento de face, objetos, atividades de vida diária, orientação e locomoção no ambiente.

Seriação: construção em série, colocar em ordem por tamanho, grandeza ou equivalência, ex: ordenação de barras com diferentes tamanhos.

Simetria: posição paralela dos olhos; assimétrica (sem simetrias) olhos em desvia.

Transdisciplinariedade: visão sintética construída a partir transversalidade ou interface entre diferentes campos do conhecimento. Visão sistêmica construída no diálogo entre os vários discursos e saberes. (WEIL et al.1993).

Visão espacial: É a capacidade de focalizar, localizar, detectar e identificar objetos em diferentes pontos no espaço (LINDSTEDT, 1986).

Visão funcional: capacidade de resposta, resolução e adaptação do sistema visual nas diferentes atividades de vida diária e em diferentes contextos e ambientes.

Viso-motor: relativo à motricidade, movimento e coordenação dos olhos.

Viso-perceptivo: relativo a percepção visual (discriminação, reconhecimento, identificação, interpretação, diferenciação figura-fundo, relações parte todo)

Visuoespacial: tarefa que exige que o sujeito observe o movimento de um objeto no espaço. A localização do objeto no espaço faz parte de um sistema que termina no córtex parietal posterior, num complexo de áreas importantes para a organização espacial. A via magnocelular também é responsável pelo controle do movimento e relações espaciais. Deslocar-se no espaço requer análise complexa dos estímulos visuais (KANDEL e JESSEL. 2000, p.323 e 572).



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua José Vieira da Cunha e Silva, 920/930/940 - Assis/SP
CEP 19800-141 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40